

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valéria Aparecida Vieira Velis

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM RIO CLARO A PARTIR DE UMA
PROPOSTA CENTRADA NA ESCOLA**

São Carlos - SP

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valéria Aparecida Vieira Velis

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM RIO CLARO A PARTIR DE UMA
PROPOSTA CENTRADA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós- Graduação em
Educação da Universidade Federal de
São Carlos – UFSCar, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

São Carlos – SP
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V437fe

Velis, Valéria Aparecida Vieira.

Formação de educadores em Rio Claro a partir de uma proposta centrada na escola / Valéria Aparecida Vieira Velis. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

77 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Professores - formação. 2. Formação continuada de professores. 3. Políticas públicas. 4. Projeto político pedagógico. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Valéria Ap. Vieira Velis
São Carlos 22/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Profª. Drª. Emilia Freitas de Lima

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Dedico este trabalho a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se sensibilizam com a temática da Formação de Educadores, seus desafios, possibilidades, dificuldades e trabalham para que o educador seja valorizado em nosso país.

Agradeço primeiramente ao Prof. Dr. Romualdo Dias, que me deu a oportunidade de conhecer o mundo das políticas públicas.

Agradeço a meu orientador, Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, que compartilhou comigo o saber e a reflexão acerca da temática e sempre esteve pronto a me ouvir com a paciência pedagógica de um mestre.

Agradeço aos professores da banca Prof.^a Dr.^a Emília de Freitas Lima e Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato que com sabedoria, rigor científico e ternura fizeram a avaliação desta dissertação.

Agradeço também à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, por meio da Secretária Heloísa Maria Cunha do Carmo, Diretores de Departamento, Equipe de Supervisão, CAP e funcionários, pela oportunidade de compartilhar essa experiência de realizar esta pesquisa, tendo como foco o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro.

Agradeço imensamente a minha amiga e companheira na luta pela educação das classes populares, Prof.^a Dr.^a Adriana Medeiros Farias.

Agradeço aos amigos Renata, Carla, Milene, Ronaldo e Silvio, pelo companheirismo nestes dois anos de convivência.

Agradeço a minha família que me fez ser quem sou.

E também o meu agradecimento especial ao meu marido Airton e minha filha Júlia, que por muitas vezes se privaram da minha companhia sabendo que isso proporcionaria uma realização profissional ainda maior.

Pensar no amanhã é assim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe (...) fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social. (FREIRE, 2000, p.118)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto principal de análise o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro - SME, no período de 2009-2012, cujo foco foi se deslocando para a unidade escolar, enquanto espaço de reflexão e auto-formação dos profissionais que lá atuam. O objetivo, por sua vez, é analisar o referido programa na perspectiva dos diferentes agentes implicados no processo: assessores externos contratados, pessoal das unidades escolares e equipe da SME de Rio Claro, evidenciando contribuições percebidas e desafios a enfrentar. A escolha do objeto e a definição do objetivo devem-se à minha atuação junto à SME, enquanto Diretora do Departamento Pedagógico, função que me permitiu participar de todo o processo de concepção e de execução do Programa. Com base nas principais teorias relativas à formação continuada de educadores, buscou-se situar a proposta do Programa de Formação Continuada em sua experiência. Para tanto, dentro de uma abordagem qualitativa, utilizou-se de procedimentos metodológicos de coleta de dados que envolveram análise documental (avaliações apresentadas pelas Unidades Educacionais a respeito do trabalho desenvolvido, relatórios apresentados pelos assessores que acompanharam a construção do projeto político-pedagógico das escolas) e análise de entrevista coletiva realizada com os integrantes do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP, que participaram de todo o processo. O levantamento bibliográfico relativo ao tema da pesquisa evidenciou que há uma tendência para a diminuição de oferta de cursos com concepções tradicionais, abrindo-se espaço para o desenvolvimento da formação continuada com origem nas demandas apresentadas pelos educadores, que leve em conta a especificidade do processo formativo, na perspectiva do desenvolvimento profissional e que esteja atrelada ao projeto da escola. Os dados empíricos da pesquisa, por sua vez, demonstraram que o incentivo à participação foi a maior contribuição do programa e a organização do tempo o maior desafio a enfrentar.

Palavras-chave: formação continuada de professores, políticas públicas de formação de professores, formação continuada centrada na escola, projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

This research has as main object of analysis the Continued Formation Program of Education Professionals developed by the Municipal Education Department of Rio Claro City – SME, in the period 2009-2012, whose focus was shifting to the school unit, as a space for reflection and self-training of professionals who work there. The goal, in turn, is to analyze this program from the perspective of different agents involved in the process: external advisors hired, school units and the SME team from Rio Claro, showing contributions and perceived challenges. The choice of the object and goal setting are due to my work with the SME, while Director of the Pedagogical Department, a position that allowed me to participate in the entire process of designing and implementing that Program. Based on the main theories concerning the continued formation of educators, sought to put the proposal of the Continued Formation Program in his experience. Therefore, within a qualitative approach was used methodological procedures for data collection involving documentary analysis (presented by Educational Units reviews about work, reports from advisers who accompanied the construction of the political-pedagogical schools) and analysis of news conference with members of the Centre for Pedagogical Improvement - CAP, who participated in the whole process. The literature on the subject of the research showed that there is a declining trend in offering courses with traditional views, opening up space for the development of continuing education originated from the demands presented by educators, that takes into account the specificity of the training process from the perspective of professional development and is linked to the school project. The empirical research, in turn, demonstrated that the incentive for participation was the greatest contribution of the program and organization of the time the biggest challenge to confront.

Keywords: teacher continuing education, public policies for teacher training, continuous training focused on school, political-pedagogical project.

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PME/RC	Plano Municipal de Educação de Rio Claro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. REFERENCIAL TEÓRICO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	19
2. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM RIO CLARO	32
2.1. A Gestão Democrática e Popular de 2009 a 2012: princípios norteadores e diretrizes do trabalho.....	32
2.2. Conhecendo as Especificidades da Experiência.....	45
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: COLETA E ANÁLISE DOS DADOS..	50
4. A PARTICIPAÇÃO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	54
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
6. FONTES CONSULTADAS	72
ANEXOS	77
APÊNDICE.....	88

INTRODUÇÃO

A preocupação com o tema de pesquisa aqui proposto foi se dando aos poucos, com origem já em minha formação inicial no curso de magistério – ensino médio (1987-1990), e passando pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro (1991-1994). O contato com autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, entre outros, foi importante para a reflexão sobre a temática. Os cursos constituíam-se em um espaço de participação e de investigação das questões educativas.

Mais tarde, na condição de professora efetiva da Rede Municipal, a partir de 1993, conhecimentos novos foram produzidos e refletidos, contribuindo para minha profissionalização docente.

Com o convite, em 1998, para eu participar da equipe da Secretaria Municipal da Educação do Município de Rio Claro, como Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o desafio foi lançado. O trabalho possibilitou um mundo de descobertas. Nesse período, a necessidade de desenvolver um trabalho formativo com o grupo de professores de EJA da rede exigia a oferta de cursos de formação continuada que refletissem: O que é a educação de jovens e adultos? A quem ela atende? Qual seu objetivo? Que metodologias são utilizadas? Que formação é oferecida aos educadores?

Nesse percurso, em 1999, em reunião realizada pelo Ministério da Educação (MEC) com os Coordenadores da EJA dos municípios do Estado de São Paulo, iniciava-se a troca de experiências com os gestores sobre o trabalho com essa modalidade de ensino, expandindo a experiência e o comprometimento político com a formação.

Ainda como coordenadora, minha participação nos Encontros Nacionais de Educação, realizados entre 1999-2008, contribuiu para a discussão dos limites e possibilidades da formação de educadores no campo da gestão educacional.

No final de 2001, a possibilidade de assumir a direção da Escola Municipal Agrícola de Ensino Fundamental “Engº Rubens Foot Guimarães”, em Rio Claro, colocou-me de frente ao desafio da gestão escolar. Concomitante a essa experiência, despontou a coordenação do Fórum Estadual de Educação

de Jovens e Adultos em São Paulo, outra experiência significativa para minha formação política.

Todo o processo de formação inicial, inserção na rede pública de ensino de Rio Claro e a participação nas instâncias organizativas contribuíram para a inquietação com a ausência ou insuficiência das políticas públicas de formação de educadores no município de Rio Claro, tal como acontece em todo o Brasil.

Em 2004, fui removida para outra escola, como diretora. A Unidade Escolar era recém-construída e possibilitou novas descobertas em relação à construção do Projeto Político Pedagógico e à formação de seus educadores. A escola participou de um concurso, no segundo semestre do ano de 2005, promovido pela Natura, com o projeto de formação de nossos professores de EJA, mostrando as possibilidades de se pensar na formação de todos os envolvidos no processo educacional e no “chão da escola”; ganhamos o concurso, na Região Sudeste.

No final de 2008, recebi o convite para assumir a Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. Vi, então, a possibilidade de levar essas reflexões para dentro da Secretaria Municipal de Educação - SME, responsável pela implementação de políticas públicas, inclusive de formação.

No mês de janeiro de 2009, começamos a pensar – eu e minha equipe – na viabilidade da implantação de um Programa de Formação específico para a rede, pois pacotes prontos e milagrosos eram oferecidos como a resolução de todos os problemas, sem ao menos se conhecer profundamente o que é uma rede de ensino e quais suas especificidades e necessidades.

O contexto descrito acima nos permite, agora, tratar mais diretamente da pesquisa a ser aqui apresentada, cabendo enfatizar, de início, que ela nasceu da minha experiência em gestão educacional no cargo de diretora na Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP), que tem algumas diretrizes claras e uma dinâmica administrativa própria. Tal experiência no cargo administrativo nos colocou em contato com diversos aspectos situados na relação entre o planejamento, a administração e a cultura, em sua dinâmica municipal. Vive-se, culturalmente, numa tensão entre o modo de fazer um planejamento democrático e uma prática de gestão autoritária. Nesse jogo,

percebem-se certas sutilezas e resistências, na prática cotidiana, que têm força suficiente para anular os efeitos daquilo que é planejado. Embora isso seja motivo de apreensão, também ajuda a fortalecer o sentido de “processualidade” para o desenvolvimento de formas de administração mais democráticas e próximas da realidade.

A escolha do objeto da pesquisa e a definição do seu objetivo devem-se a essa atuação, que nos permitiu participar de todo o processo de concepção e de execução do Programa de Formação. Decidimos, então, analisar o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro - SME, no período de 2009-2012, cujo foco foi-se deslocando para a unidade escolar, enquanto espaço de reflexão e autoformação dos profissionais que lá atuam. Essa investigação se situa na fronteira da prática de planejamento educacional com a dinâmica de uma cultura considerada em sua materialidade, em cada local. Isso, em parte, ocorre por conta da “autonomia relativa” das unidades escolares, nos termos propostos por autores como João Barroso (1996), Licínio Lima (2003), etc. Ou seja, há sempre uma “infidelidade normativa”, que não pode ser interpretada como adversidade, mas como elemento fundamental e constituinte da dinâmica de implementação das políticas públicas. O objetivo da pesquisa, por sua vez, é analisar o Programa de Formação na perspectiva de diferentes agentes implicados no processo: assessores externos, unidades escolares e equipe da SME de Rio Claro.

Destaca-se, nessa perspectiva, o insubstituível papel dos educadores, sejam eles gestores, professores, funcionários das escolas, cuja responsabilidade específica nos permite chamá-los de agentes educacionais, pois têm papel decisivo no trabalho de educar. Na tarefa de elaborar o desenvolvimento de políticas educacionais, necessita-se do envolvimento daqueles mais diretamente implicados na implementação dessas políticas. Caso contrário, corre-se o risco de desperdiçar esforços humanos e recursos materiais. Normalmente, quando não há boa avaliação e bom diagnóstico do trabalho que se desenvolve, pode-se quebrar a continuidade de práticas bem sucedidas. É preciso valorizar ações e experiências positivas já realizadas na gestão das escolas públicas, como é também necessário fortalecer a formação

de equipes educadoras e evidenciar seu papel fundamental. É nessa direção que a autonomia da escola ganha ênfase, pois realça o papel mediador e transformador da educação.

Entende-se que esse processo só se completará com um sistema de gestão capaz de traduzir políticas em realizações concretas nos sistemas de ensino, nas escolas, nas salas de aula. É no cotidiano da escola que as políticas educacionais se materializam, razão pela qual as soluções precisam ser construídas coletivamente no cotidiano escolar, por meio da compreensão das diversidades e especificidades de cada unidade educacional. Isso justifica a opção por uma proposta de formação centrada na escola.

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP), pelo fato de participar de um governo que pretende administrar a cidade com a participação ampla dos cidadãos, encontra dificuldade para fortalecer modos de gestão escolar orientados para a emancipação. A escola municipal está mais próxima da comunidade e sofre os impactos diretos de elementos contrários da cultura, como o autoritarismo, por exemplo. A gestão participativa, no sentido de pensar a relação da escola com a comunidade, nos inquieta a ponto de nos fazer perguntar que tipo de direção escolar é preciso desenvolver para realizar um processo educacional mais atento aos desafios do nosso tempo.

Investiu-se, então, no fortalecimento dos Conselhos de Escola, no aprimoramento dos Conselhos próprios da educação no município, bem como na articulação com os Conselhos de outras áreas. Na primeira etapa desse planejamento, realizou-se um levantamento de dificuldades, expectativas e sugestões junto aos educadores de toda a rede municipal de ensino. Inicialmente todos falavam de tudo, em uma mistura de lamentos, anseios, apostas, crenças e descrenças com a educação. Aos poucos se percebeu a importância de se garantir um ambiente de respeito a toda diversidade e multiplicidade de falas, para que alguma elaboração se desenvolvesse, com extrema paciência. Assim sendo, constatou-se um conflito saudável entre o processo de consulta e elaboração e a expectativa de eficiência e eficácia relacionados com pretensos resultados. Aqui, a relação entre o processo e o produto emergiu com muita tensão. A habilidade em sustentar a tensão, para administrá-la com sabedoria, apareceu para nós como um grande desafio. A

convivência com a situação ajudava a entender o valor dela, ao invés de nos apressarmos para superá-la. Descobriu-se uma dimensão educacional presente nesses processos constituídos de tensão e de conflito.

Vale destacar que, ao longo da história da educação, principalmente por conta dos Planos Nacionais de Educação, sempre se debateu acerca da função social da escola e seus objetivos. Apesar disso, hoje se tem um razoável consenso em torno da idéia de que a educação é fundamental para a formação integral do ser humano e para a transformação da sociedade. É fato que a educação brasileira passou por uma profunda transformação nos últimos anos, que possibilitou entender que a sociedade necessita de adequações e reformulações no campo social, político, econômico e cultural, e que a educação consiste numa atividade capaz de contribuir para este processo de mudança.

Considerou-se, em toda a conjuntura, que a sociedade organizada indicou a urgência de intervenções políticas na formação de novos rumos para a educação nacional. A educação brasileira busca entrar em um novo momento, e o atual Plano Nacional de Educação, em processo de aprovação no Congresso Nacional, é expressão disso. Construído a partir da I Conferência Nacional de Educação (CONAE), e mesmo com alguns pontos polêmicos e algumas insuficiências, ele apresenta propostas para a universalização da educação básica; para a elevação de sua qualidade; para uma gestão mais democrática e participativa; para a ampliação do acesso à educação, desde a creche até ao ensino superior e à pós-graduação; para a valorização dos profissionais da educação.

O desenvolvimento do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020) veio a atender ao que a comunidade escolar e a sociedade em geral apontavam como necessidades e urgências na educação do país. A proposta compreende vinte metas e seu forte objetivo consiste na democratização, fortalecimento de nossa identidade nacional e o reconhecimento de nossa rica e profunda diversidade cultural. O PNE vem se legitimando como o instrumento que guia a educação no processo da construção do “Brasil do Futuro” que estamos idealizando hoje. Um dos maiores desafios da educação brasileira, contudo, é a superação da

desigualdade e da exclusão. Para isso, a educação deve estar no centro do projeto de desenvolvimento nacional em curso, sendo considerada bem público e direito social essencial à qualidade de vida de qualquer pessoa e comunidade. Portanto, as políticas educacionais merecem da nação e, especialmente de sua esfera política, o *status* de prioridade real, de fato e de direito.

Por entender que as questões da educação devem ser debatidas amplamente pela sociedade, a Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados, realizou encontros regionais em seis capitais brasileiras ao longo do ano de 2009. O objetivo foi o de aproximar o trabalho parlamentar dos educadores brasileiros e da comunidade escolar em geral, construindo no ambiente legislativo federal um olhar mais direto e preciso acerca da realidade das diferentes regiões do país. O saber daqueles que estão nas salas de aula, sejam trabalhadores em educação ou alunos, bem como dos gestores locais, foi fundamental para a construção desse novo Brasil que estamos vivenciando, onde a educação representa um dos principais caminhos para a cidadania, os direitos humanos e a paz.

Esses debates resultaram em contribuições muito valiosas, que compreendem a diversidade da educação brasileira. Houve proposições para todas as áreas, reafirmando valores como a solidariedade, o respeito à diversidade e a participação democrática, princípios basilares na formulação do novo PNE, que indica desafiadoras diretrizes, a saber:

- Erradicação do analfabetismo;
- Universalização do atendimento escolar;
- Superação das desigualdades educacionais;
- Melhoria da qualidade de ensino;
- Formação para o trabalho;
- Promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- Promoção humanística, científica e tecnológica do país;
- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- Valorização dos profissionais da educação;

- Difusão dos princípios de equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação.

O PNE é realidade, apesar de alguns impasses, como é o caso do montante de recursos que será destinado ao financiamento da educação.

Destaca-se que o Plano Municipal de Educação de Rio Claro (PME/RC) está profundamente articulado com o PNE, em termos de concepções, metas e estratégias.

Em 2009, diante das discussões nacionais, a Secretaria Municipal de Educação realizou a III Conferência Municipal de Educação, com o objetivo de apreciar e discutir 253 propostas distribuídas em seis eixos temáticos, organizados de acordo com o documento base da CONAE.

A partir das discussões, surgiram diversas propostas para uma política educacional para o município, cabendo destacar o investimento em parcerias com a universidade para a formação profissional do pessoal da área de educação.

Em 2011, dando prosseguimento ao debate, a mesma Secretaria realizou o XVIII Simpósio de Educação de Rio Claro intitulado "Possibilitando diálogos, dialogando possibilidades: a construção do Plano Municipal de Educação de Rio Claro".

Aproximadamente 1204 pessoas participaram do Simpósio, entre profissionais da educação e a sociedade em geral. O desdobramento mais significativo desse evento foi a realização, cerca de um mês depois, de plenárias específicas para o detalhamento e aprofundamento dos temas centrais do Projeto de Lei 8035/10, elencados anteriormente. Ao todo, foram realizadas 10 (dez) plenárias, com a participação de professores, pais, estudantes, servidores, gestores, movimentos sociais, sindicatos, associações, e representantes do ensino superior.

Tais plenárias contribuíram sobremaneira para provocar um amplo debate municipal que, além de reivindicações, contribuiu para um movimento de conscientização abrangente sobre a importância da educação para nossa cidade e o entendimento de que tal formulação fosse precedida da realização de um diagnóstico minucioso sobre a educação escolar no município, face às metas propostas pelo Projeto de Lei 8035/10.

A produção desse diagnóstico implicou um trabalho de pesquisa árduo. A partir dos dados coletados, foi formada uma mini-comissão para compilar e sistematizar as informações. Essa etapa ocorreu entre setembro de 2011 e março de 2012, com 6 encontros para a realização do trabalho.

Em 06 de abril de 2012, o diagnóstico foi concluído, apresentado e discutido em Audiência Pública (ocorrida em 12 de abril, na Câmara Municipal de Rio Claro) à sociedade rio-clarense. Centenas de pessoas participaram dessa Audiência, tendo sido expressamente convidados (por intermédio do Conselho Municipal de Educação de Rio Claro - COMERC) as escolas do município, instituições representativas, os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

Concluída a etapa, deliberou-se promover um Seminário Municipal para elaboração do Plano Municipal de Educação de Rio Claro. Para sua realização, a Comissão voltou a se reunir em sete encontros extensos, realizados de 07/05/12 a 05/06/12, nos quais se produziu um Texto Base para o PME, com fundamento no Projeto de Lei 8035/10 e no documento final da 3ª Conferência Municipal de Educação de Rio Claro; elaborou-se o Regimento para o Seminário e organizou-se o evento.

O Seminário ocorreu nos dias 15 e 16 de junho de 2012, contando com a participação de 136 pessoas. No dia 15 de junho de 2012, em cerimônia de abertura, foram apresentados o histórico da construção do texto base e o regimento do Seminário, que também foi votado e aprovado pelos presentes. Na manhã do dia 16 de junho, os inscritos reuniram-se em Grupos de Trabalho por Eixo, para as discussões e deliberação sobre as metas e estratégias que iriam compor o Plano Municipal de Educação de Rio Claro.

As propostas definidas foram apresentadas em Plenária Final para serem aprovadas pelos participantes.

O texto aprovado pela plenária final foi encaminhado à Comissão que procedeu à elaboração do Projeto de Lei e o dirigiu à Câmara Municipal de Rio Claro, para a aprovação.

Com base na LDB, PNE e PME/RC, portanto, faz-se necessário compreender o modo como a política pública de formação formulada pelo poder central tem sido desenvolvida em âmbito local, mais particularmente na

rede municipal de ensino do município de Rio Claro, já que este foi o ponto mais debatido nas discussões.

A Lei Orgânica do Município de Rio Claro destaca, em seu artigo 254, parágrafo segundo, que o município assegurará entre seus princípios, “a valorização dos profissionais da educação, garantidos, na forma da lei, capacitação e atualização permanente, plano de carreira para o magistério, com piso salarial profissional, e ingresso no magistério público, exclusivamente por concurso público de provas e títulos, em regime único, para todas as instituições mantidas pelo Município”, reiterando a importância da formação continuada.

O artigo 262 da mesma Lei cria o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP, regulamentado pela Lei nº 3.706, de 17 de novembro de 2006, que em seus artigos 2º, 3º e 9º, trata dos seus objetivos, bem como de suas atribuições, dentre as quais a formação de professores.

Percebe-se, então, uma preocupação recorrente, no município, com a formação de professores, como ponto essencial para a melhoria da qualidade do ensino.

Durante minha gestão, no exercício do cargo administrativo, dentro da estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP), mantivemos a prática permanente do registro dos trabalhos. Por isso, pude iniciar a pesquisa contando com grande acervo documental e muitos registros de atividades.

A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em: a) dados documentais, recolhidos no município de Rio Claro (SP) – avaliações apresentadas pelas Unidades Educacionais a respeito do trabalho desenvolvido; relatórios apresentados pelos assessores, que acompanharam a construção do projeto político-pedagógico das escolas; b) informações orais, obtidas por meio de entrevista coletiva realizada com os integrantes do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP, que participaram de todo o processo. A análise dos documentos e da entrevista coletiva se deu a partir de uma única categoria, que tem a ver com a participação na forma de trabalho coletivo.

Na seção 1 são apresentadas as duas teorias relativas à formação continuada que se contrapõem e o referencial teórico que embasa o Programa

de Formação em questão. Na seção 2 há duas subseções. A primeira, “*A Gestão Democrática e Popular de 2009 a 2012: princípios norteadores e diretrizes do trabalho*”, apresenta os princípios da proposta, sua estrutura e a forma pela qual o município trabalha a formação continuada de seus educadores; e a segunda, “*Conhecendo as Especificidades da Experiência*”, descreve o Programa de Formação Continuada desenvolvido de 2009-2012, em suas particularidades de experiência. A seção 3 apresenta a pesquisa, destaca a abordagem utilizada e os procedimentos metodológicos empregados na coleta e análise dos dados. A seção 4 discorre sobre a análise dos dados tendo a participação como elemento fundamental no processo de Formação Continuada. Nas considerações finais retomamos os principais resultados da pesquisa e indicamos a contribuição da mesma para o debate acerca da formação continuada de professores, com ênfase na importância da escola como referência principal, centro do processo.

1. REFERENCIAL TEÓRICO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

O cenário atual aponta na direção de uma *escola para todos, construída com a participação de todos*. Por ocasião da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996), devemos ter uma educação como direito de todos, e cada vez mais democrática. Enquanto educadores, nosso desafio é garantir o acesso a um sistema escolar de qualidade¹, e a permanência dos educandos neste sistema com reais oportunidades de conhecimento para todas e todos, indistintamente.

Compreende-se que a universalização do acesso à escolarização foi um passo importante, mas essa conquista trouxe um desafio ainda maior: a necessária qualidade do ensino. Universalizar com qualidade é o grande desafio político-pedagógico de governos e da sociedade, e requer investimentos econômicos e recursos humanos, **com ênfase na formação dos profissionais da educação**.

Para tanto, deve-se acreditar na formação dos educadores como um dos meios para se atingir a qualidade do ensino. Mas, afinal, que formação é essa?

Podemos destacar dois tipos de formação: a inicial, aquela que fornece a habilitação mínima e dá as bases fundamentais para o exercício profissional; e a continuada, voltada para o aprimoramento da formação, tendo em vista o avanço dos conhecimentos e as exigências postas pela prática cotidiana do trabalho, no caso o trabalho educativo. Tanto uma como outra formação pode ser feita por universidades, institutos, faculdades, etc., podendo ainda a segunda modalidade ser feita no próprio local de trabalho, envolvendo troca de experiência entre os profissionais, reflexão coletiva sobre a prática educativa, podendo ainda os profissionais contar com a ajuda de membros externos, especialistas, na forma de consultoria, assessoria, entre outras modalidades. Ou seja, a formação continuada comporta diversas maneiras de se realizar.

¹ Neste caso, definimos qualidade como a relação entre insumos-processos-resultados. Envolve a relação entre recursos humanos e materiais, bem como o processo ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, além de ser um fator de promoção de equidade. (UNESCO, 2003, p.12)

A exigência da profissão docente, em particular, passou a demandar uma formação mais concreta em relação aos conteúdos disciplinares específicos, mas também em relação à metodologia e às diferentes variáveis do processo ensino aprendizagem.

No campo da formação continuada de professores identificamos, na produção científica, duas grandes tendências, em termos da sua concepção.

A primeira, tradicional, é definida a priori e sem levar em consideração o grupo e as situações de formação, seguindo a linha de “pacote pronto”, que visa a resolver todos os problemas, como se houvesse receitas genéricas, como um manual. Ela se sustenta no positivismo², de tal modo que o processo educativo passa por um realinhamento para que se torne objetivo e operacional. Estamos falando da pedagogia tecnicista. Como declara Saviani (2003, p.12), através dela “busca-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.”

A concepção tecnicista tem como preocupação central a organização racional dos meios, no qual planejamento e controle têm papel significativo ao garantirem que as ações previstas sejam realizadas. Os elementos centrais são os objetivos, as metas, o processo e o produto do ensino. Nesse contexto, nem o papel do professor nem do aluno são devidamente considerados. A organização da aula tem como apoio os manuais elaborados por especialistas. O planejamento e os planos têm como pressupostos o comportamento responsivo, observável, consistindo, portanto, o ensino na reprodução do conhecimento.

A influência do positivismo contribuiu para a fragmentação e “mecanização” da educação. A ciência, ao afastar corpo e mente, impôs seus reflexos à educação e, conseqüentemente, à formação dos educadores, fazendo valer um sistema mais fechado, compartimentalizado, recaindo a evidência do ensino e da formação na técnica pela técnica.

A visão a respeito do professor como um sendo um técnico tem suas origens na abordagem tecnológica da sua atividade profissional, cujo rigor e eficácia encontram respaldo na racionalidade técnica. Para Pérez Gómez

² Doutrina formulada pelo filósofo Augusto comte, que tem como um de seus princípios a ênfase na quantificação e a não validação de explicações advindas de fenômenos subjetivos.

(1995, p. 96), “trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais e dos docentes em particular”.

Na perspectiva do modelo tecnicista, a atividade do professor é, sobretudo, instrumental, voltada para a resolução de problemas pela aplicação rigorosa de técnicas científicas. O professor é visto como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem que deve ser rigorosamente planejado, adequadamente executado para assegurar que os resultados sejam eficazes e eficientes. Para dar conta disso, devem ser planejados treinamentos e capacitações que “reciclam” o professor.

Nessa abordagem, a maior preocupação formativa profissional está na instrumentalização técnica, no domínio do conteúdo da disciplina que atua e na clareza para a elaboração de objetivos comportamentais. Para Rodrigues (2004, p. 44), “nessa ótica, o professor é visto como aquele que deve ser tecnicamente capaz de ensinar eficientemente.”

Portanto, a escola teria como papel treinar e modelar o comportamento humano, por meio de técnicas instrucionais. Como declara Libâneo (1985, p. 28-29), nesse contexto,

à educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social global.

Em uma sociedade capitalista como a nossa o sistema, muitas vezes, determina um modelo de escola que deve articular a formação do aluno com o sistema produtivo, fazendo uso da tecnologia comportamental. Conforme Libâneo (1985, p. 29), “seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas.” Nos dias atuais, podemos dizer que para atender os desafios impostos pela globalização estamos voltando, em alguns momentos, a assumir posturas educacionais de abordagem tecnicista.

Dessa forma, entendemos que a tendência tecnicista transpõe para a escola o modelo de funcionamento e organização de uma indústria onde tudo

se produz em massa, distorcendo a especificidade e essência do processo de ensino, que consiste em criar condições para que cada educando, com suas características e vivências, construa o conhecimento, não sendo um mero espectador, ou somente um receptor da informação, cuja aprendizagem é medida pelas mudanças comportamentais que são observadas, como espera a tendência tecnicista; o estímulo e o reforço, nesse caso, são considerados estratégias imprescindíveis para o aluno aprender, exigindo-se respostas prontas, exatas e decoradas, que geram alunos condicionados e acríticos.

Nos termos de Paulo Freire, a abordagem tecnicista assemelha-se à concepção “bancária” de educação, entendida como um ato de depositar, de transferir conhecimentos e valores; os alunos são os que não sabem, aqueles que escutam docilmente e seguem as prescrições, as determinações do professor (FREIRE, 1979).

O ensino, assim, é um processo que se dá de forma repetitiva e mecânica, com ênfase nas respostas que se deseja obter, de forma que a apreensão de certos conteúdos se traduzem na aprendizagem desejada.

Os cursos, nessa ótica, são estruturados de modo a oferecer, primeiramente, as questões teóricas e em seguida as práticas, pois acredita-se que os alunos necessitam de base teórica para transporem à prática. Observa-se, portanto, a dicotomia entre teoria e prática, a descontextualização dos conteúdos, o que resulta em uma formação de profissionais acríticos, não-reflexivos, não-criativos, indiferentes às questões sociais, econômicas, culturais e políticas, causando limitações à formação acadêmica.

No Brasil, a concepção tecnicista encontrou campo após a implantação do Regime Civil-Militar, em 1964, fortalecido com a aprovação da Lei n. 5.692/71.

A relação professor-aluno é dominada pela demarcação de papéis, adotando o professor a função de transmissor do conhecimento, enquanto que o aluno tem como papel receber os conhecimentos depositados pelo professor, sem que haja interação entre os mesmos.

Em tal relação, a comunicação tem apenas função técnica, com o objetivo de assegurar a eficácia da transmissão do conhecimento. Como afirma Libâneo (1985, p. 30), “o professor é apenas um elo de ligação entre a verdade

científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto.” Nessas condições, o aluno passivo, sem discutir, sem problematizar, não participativo, recebe e fixa os conteúdos científicos; professores e alunos tornam-se meros espectadores do saber elaborado, verificando-se, portanto, nesse processo a ausência de uma relação dialógica, pois como afirma Paulo Freire,

o diálogo é uma exigência existencial. [...] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (1979, p. 93)

Quanto ao aspecto formativo, na concepção tecnicista, Oliveira (2004) destaca que a maioria das agências formadoras desenvolve sua prática com base no modelo de racionalidade técnica. A preocupação central tem sido com o profissional técnico, por se entender que o professor desenvolve uma atividade técnica instrumental, cuja solução dos problemas se dá pela aplicação de teorias, já que o ensino uma ciência aplicada.

Nesta lógica, estudos e reflexões sobre a formação de professores apontam para um modelo formativo construído pela junção do racionalismo técnico e da formação academicista tradicional. Nesse modelo, o professor desempenha um papel de executor de saberes profissionais que se apóia no treinamento de habilidades, em conteúdos descentralizados da realidade profissional e na distância do objeto da profissão com uma evidente dicotomia teoria/prática. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21-22).

Concordamos com os autores referenciados, visto que tais características se fazem presentes nos diversos processos formativos dos quais tivemos oportunidade de participar, principalmente no tocante à relação teoria e prática, uma vez que no início da formação a ênfase é dada à teoria, para somente ao final do curso a aplicação prática ser realizada.

Destacamos que os problemas da prática social não podem ser reduzidos a questões instrumentais. Esse é um dos limites da racionalidade técnica. Salientamos que nem sempre as generalidades das técnicas e da teoria atendem e se ajustam às problemáticas práticas. Sendo assim, não

podemos considerar essas situações como mero problema técnico que pode ser solucionado por meio de receitas pré-estabelecidas, oriundas do conhecimento técnico-científico.

Assim, ciente de que a atividade docente não é uma ação exclusivamente técnica e que uma abordagem única e positivista não dá conta da complexidade dos problemas a enfrentar, apresento à discussão outra concepção que associa a competência técnica ao compromisso político.

Esta concepção procura ser dialética, crítica, reflexiva, investigativa, e constitui-se a partir de contextos educacionais peculiares a quem se destina, e se apresenta de maneira indissociável da experiência de vida dos sujeitos que serão formados.

Nos últimos anos, a história da humanidade assiste a um progresso científico ímpar. Os efeitos da tecnologia geram uma verdadeira revolução. O mundo virtual agilizou a comunicação entre os povos e expandiu a produção de conhecimentos numa velocidade inédita, sendo impossível manter-se devidamente informado.

Apesar desses avanços as melhorias na qualidade de vida das pessoas vieram acompanhadas de novos problemas existenciais, de tal modo que muitos se vêem angustiados, estressados, submetidos à competitividade, a um pensamento isolado e fragmentado.

Por conta disso é plausível dizer que vivemos uma crise oriunda do paradigma fundado na racionalidade técnica, que fragmentou o conhecimento. Isso conduziu um grupo representativo de intelectuais, de diversos campos do conhecimento, a investir na direção de novos referenciais.

As mudanças paradigmáticas ocorridas na ciência produziram também novas abordagens no campo educacional, com o intuito de superar o pensamento tecnicista.

Para Capra (1996, p. 25),

o novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, [...]. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo “ecológico” for empregado num sentido mais amplo e mais profundo que o usual.

Tal desafio instiga os professores a investirem numa prática pedagógica que rompa com a fragmentação e a reprodução do conhecimento, envolvendo tanto o professor como o aluno no processo educativo.

Assim, a formação de um sujeito crítico, reflexivo e inovador requer que tenhamos uma prática educativa que conceba o conhecimento como não acabado e historicamente situado. Necessitamos também estimular a análise, a construção e desconstrução de dados, informações e argumentos, tornando o educando sujeito e produtor do seu conhecimento.

Nessa perspectiva, o paradigma progressista embasa uma concepção de educação que concebe o homem como um ser histórico que interage com o meio, modificando-o. Para Libâneo (1985, p. 32), o termo “progressista” designa: “[...] as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.”

A concepção progressista, no Brasil, tem como pioneiro Paulo Freire, educador que coloca o homem como o sujeito da educação, como ser de relações, que não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Corroborando com o seu pensamento, Mizukami (1986, p. 86) fala no homem concreto:

situado no tempo e no espaço, inserido num contexto sócio-econômico-cultural político, enfim, num contexto histórico. [...]. O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressista e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la [...].

Não podemos esquecer que o homem é um ser da práxis, cuja ação e reflexão sobre o mundo têm por finalidade transformá-lo, modificá-lo.

A ação docente exige, portanto, a habilidade em integrar de forma inteligente e criativa o conhecimento e a técnica na resolução de problemas complexos. Essa capacidade necessária é analisada por Schön (2000) como um processo de reflexão-na-ação.

Nessa compreensão, a reflexão não se reduz apenas a um processo psicológico individual, deixando de lado o contexto e as interações. A reflexão exige a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, vivência composta por valores, interesses sociais e políticos. De tal modo, o

conhecimento acadêmico, teórico ou prático, só colaboram no processo de reflexão se forem integrados na interpretação da realidade em que a ação está sendo desenvolvida.

A pedagogia progressista deseja a formação do homem concreto, síntese de diversas determinações, que seja construtor e transformador da sociedade e da história. Libâneo (1985, p. 32) afirma que tal pedagogia se manifesta em três tendências:

a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítica-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

Apesar dessas diferenças, a concepção progressista, que engloba todas essas tendências, tem algumas características comuns que a distinguem da concepção tecnicista, enfatizando o caráter político do fazer pedagógico, daí a idéia de compromisso político do educador, inerente ao ato de educar.

A concepção progressista oferece uma postura pedagógica que tem como base a análise crítica dos contextos sociais, afirmando o compromisso e as finalidades sócio-políticas da educação. A mesma tem como ponto focal a busca de um processo de transformação social e, para tanto, as agências formadoras necessitam formar profissionais com vistas a uma postura pedagógica crítica, reflexiva e transformadora.

Na abordagem progressista, a escola é um lugar de trocas de experiências, de diálogo, de interações, de transformação, de enriquecimento individual e coletivo. Tudo é relacional, provisório e processual, caracterizando-se por ser uma instituição democrática, preocupada com a libertação do homem. Tal instituição deve promover a criticidade, a problematização da realidade, que deve ser compreendida e modificada. Seus conteúdos devem nascer dessa realidade social, cumprindo a escola a sua função social e política.

Ao compararmos a concepção “bancária” e a concepção de educação progressista, vemos que as suas idéias são antagônicas. A primeira toma o aluno como um recipiente onde o conhecimento é depositado para exercer uma

função meramente domesticadora, castradora, não oportunizando o desvelamento da realidade social. Já a segunda, progressista, propõe o questionamento da realidade, da relação com o homem em busca da transformação social de modo crítico e consciente.

O discente e o docente, na abordagem progressista, são participantes do processo, ou seja, sujeitos da ação educativa. Ambos investigam, discutem e produzem conhecimentos, vivenciando uma relação dialógica. O clima de liberdade e de participação torna-os corresponsáveis pela construção do conhecimento.

Na abordagem progressista, a dialogicidade é a base para se desenvolver uma ação democrática. Nesse contexto, o docente crítico e coerente compreende a prática educativa em sua totalidade e não como algo esfacelado, descontextualizado.

Para que tenhamos mudanças significativas nos processos de formação de educadores, necessitamos, urgentemente, inserir o pensamento prático numa perspectiva de ação-reflexão-ação, em que através do repensar da prática mobilizemos o conhecimento acadêmico, os princípios e métodos de investigação da ação, os conteúdos e métodos da formação, retornando à prática fortalecidos para a transformação.

Alguns estudos convergem que a concepção progressista, apesar de suas divergências internas, acentua algumas características em relação à formação de professores que a afastam da concepção tecnicista, a saber:

- a prática deve ser o eixo central do currículo da formação docente;
- a não-separação entre teoria e prática;
- a prática é o ponto de partida do currículo da formação como processo de investigação;

Dentre tais aspectos, principalmente a indissociabilidade teoria-prática constitui-se, na atualidade, um aspecto fundamental no debate entre os que investigam a formação docente no Brasil.

Na busca de um modelo emergente para a formação de professores, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) consideram condição básica, na práxis educativa, a reflexão, entendida como processo que auxilia no desenvolvimento profissional, possibilitando a reconstrução da prática

pedagógica a partir dela própria, com as devidas mediações. À proporção que a reflexão acontece a partir *da* prática, *na* prática e *sobre* a prática, ocorre a tomada de consciência, por parte do docente, da verdadeira ação pedagógica, consciente, responsável, transformadora e emancipadora.

O professor, na qualidade de pesquisador toma como objeto de estudo a sua prática, incorporando a pesquisa como instrumento de reflexão crítica, tomada enquanto atitude norteadora de releitura da realidade educativa, possibilitando transformá-la, a fim de romper com ações reprodutoras, viabilizando espaços de conscientização que promovam a democracia, a autonomia.

A atitude crítica, reflexiva, investigativa no processo formativo cria condições mais favoráveis a que o professor compreenda melhor o fenômeno educativo, inserido nas relações sociais mais amplas, que envolvem aspectos culturais, econômicos, ideológicos e políticos. Com isso, vai-se superando as práticas pedagógicas tecnicistas e se fortalecendo uma formação cidadã, que emancipa, liberta e transforma.

Como destaca Alarcão:

O ser humano é um ser social, com um passado de saberes, um presente de atuação e uma responsabilidade pelo futuro. A humanidade tem uma história de vida coletiva. A ação dos professores, embora culturalmente determinada pelo aqui e agora, insere-se na história global da humanidade. Além disso, e não obstante a tendência que os professores manifestam para o individualismo, a organização do trabalho na escola é uma atividade coletivamente articulada, a qual implica destinos comuns, redes de comunicação e grupo de execução de tarefas. Os professores, portanto, não podem agir isoladamente (...). Nesse processo de qualificação na ação, os docentes não podem esquecer a interação com o saber construído pelos outros, seus contemporâneos ou seus antepassados, aqueles cujo pensamento apresenta referenciais teóricos que os ajudam a perceber o que fazem, por que o fazem e para que o fazem. (ALARCÃO, 2007, p.19)

Vivemos, atualmente, uma fase de mudança paradigmática com relação ao modelo de formação docente. Enquanto ainda ocorrem formações baseadas no modelo clássico, com assento na racionalidade técnica, nas quais o professor é visto como um técnico que deve ser treinado para aplicar os

conhecimentos científicos produzidos por especialistas e que lhe são apresentados através de “pacotes de ensino”, despontam propostas que tentam superar esse modelo.

Como aborda Mizukami (1986), alguns estudos, impulsionados em boa parte pelos estudos de Donald Schon, levam em conta o conhecimento profissional do professor como algo fundamental, razão pela qual se tem intensificado nos últimos anos investigações sobre o pensamento do professor, o ensino reflexivo e a base de conhecimentos para o ensino.

Apesar de apresentarem grande diversidade teórica e metodológica, essas reflexões podem ser reunidas em uma linha de investigação denominada “paradigma do pensamento do professor”.

Desse modo, alargando-se as dimensões de ensino e de aprendizagem, que são objeto de estudo e formação, essas pesquisas têm podido apontar para alguns aspectos novos da aprendizagem docente (LIMA e REALI, 2002), a saber:

- seu caráter processual, complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de eventos e acontecimentos lineares;
- a relevância, tanto da experiência pessoal de vida como da prática profissional, consideradas importantes fontes de aprendizagem;
- a construção ativa, por parte dos professores, de seus conhecimentos profissionais: o professor aprende na interação com os colegas, alunos, que influenciam suas concepções e práticas, e enfrentando e resolvendo problemas de natureza variada, que surgem constantemente em seu trabalho; ele é um profissional prático-reflexivo.

No caso do Programa de Formação objeto desta pesquisa, executado no município de Rio Claro/SP, foram considerados esses aspectos, com maior ou menor ênfase em cada um deles, na tentativa de nos afastarmos das propostas de cunho tradicional, conforme descrevemos anteriormente. Oferecemos aos professores momentos de interação entre si e com outras pessoas, de outros segmentos, propiciando momentos coletivos para pensarem e repensarem a prática desenvolvida nas respectivas unidades escolares, em suas várias dimensões.

Também consideramos que a continuidade do processo formativo se articula com a noção de superação da dicotomia entre formação inicial versus formação continuada, facilitando-nos o entendimento de que o que se tem, afinal, é um processo de desenvolvimento profissional da docência, uma aprendizagem da docência que se realiza ao longo da vida do professor. Desse modo, deparamo-nos com aspectos comuns que fundamentam nossa concepção de formação inicial e formação continuada, e que buscamos articular neste estudo.

Assim, o referido Programa partiu da concepção da formação continuada não como mera aprendizagem de técnicas, mas como um movimento coletivo de reflexão, construção teórica, investigação, convalidando inclusive saberes já constituídos dos educadores.

Como evidencia Paiva,

O conceito-chave na formação é a profissionalização essencialmente centrada no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retirados da análise da prática. (PAIVA, 2003, p. 50)

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) associa o conceito de formação docente à idéia de inconclusão do ser humano, relacionando formação continuada com trajetória de vida pessoal, tendo na reflexão crítica da prática pedagógica o construir-se professor.

Portanto, considera-se que a formação é continuada e não se conclui. Cada momento abre caminhos para novas formações, como se estivesse (e se está) sempre recomeçando, porém tornando a experiência do docente, a vivência coletiva e as bases teóricas uma prática dialogada.

A partir dos anos 1990, sobretudo por conta das reformas educacionais no Brasil, ocorreu uma maior valorização da formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) forneceu as diretrizes para as novas políticas de formação de professores, destacando três áreas, no âmbito do magistério:

- a) a formação inicial, de nível superior, para formação de futuros professores da educação básica;

- b) a formação pedagógica, destinada aos professores que já atuam na educação básica, mas que necessitam desse tipo de formação;
- c) a formação continuada, oferecida pelos sistemas de ensino aos profissionais dos diversos níveis e modalidades de ensino.

Assegura tal lei que “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (art. 61, inc. I); afirma também que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes, por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, inc. II); e que os municípios serão os responsáveis primeiros pela formação em serviço (art. 87, § 3º, inc. III). Com isso, a LDB propôs o aumento das possibilidades para que a formação se realizasse dentro da jornada do professor.

No entanto, deve-se cuidar para que, com a idéia de capacitação e aperfeiçoamento em serviço, não se considere que a preparação inicial dos professores pode ser substituída pela formação continuada, como se esta fosse uma ação compensatória. Cada uma tem seu papel fundamental.

2. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM RIO CLARO

Nesta seção há duas subseções. A primeira, *“A Gestão Democrática e Popular de 2009 a 2012: princípios norteadores e diretrizes do trabalho”*, apresenta os princípios da proposta, sua estrutura e a forma pela qual o município trabalha a formação continuada de seus educadores. A segunda, *“Conhecendo as especificidades da Experiência”*, descreve o Programa de Formação Continuada desenvolvido de 2009-2012, em suas particularidades de experiência.

2.1. A Gestão Democrática e Popular de 2009 a 2012: princípios norteadores e diretrizes do trabalho

O organograma da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro³ mostra a distribuição do modo como se concebe a sua estrutura administrativa.

Dentro dessa estrutura, há vários departamentos, entre eles o Departamento Pedagógico, responsável por estabelecer Diretrizes e Normas Pedagógicas para o desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro, elaborar e operacionalizar Programas de Formação Continuada e de Capacitação em Serviço para profissionais da educação, identificar as demandas de formação continuada, elaborando e operacionalizando programas de formação voltados à melhoria da qualidade de ensino das escolas municipais, estabelecer diretrizes para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, garantir a implementação das diretrizes da Secretaria Municipal da Educação a partir da proposta pedagógica da escola; entre outras.

A equipe de educadores do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP, ligada ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP), assumiu a responsabilidade de desencadear um movimento da Rede Municipal de Ensino marcado pela reflexão permanente

³ Ver ANEXO I

sobre o fazer cotidiano, num esforço de articular a ação individual do educador com o trabalho coletivo da escola. Esse movimento amplo se designou como Programa de Formação Continuada de Educadores. Tal trabalho, extremamente delicado, tem um desafio constante: manter a coerência entre o fazer pedagógico e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do conjunto das unidades educacionais.

O PPP tem como função orientar e sustentar todo o movimento realizado no âmbito do trabalho educacional. A formação continuada dos educadores deve fazer parte desse movimento. Em tempos tão difíceis, quando ganha evidência a precariedade da vida, combinada com a fragmentação da convivência e com o obscurecimento do horizonte das possibilidades de emancipação, a educação não tem o direito de ser ingênua. Daí que o primeiro aspecto a ser tocado em um projeto pedagógico é justamente a sua dimensão política. O núcleo dessa dimensão política está na articulação entre a educação e as reais condições de vida na cidade e no país. Nesse lugar concreto, os educadores são convocados a se posicionarem. E qualquer posição que for tomada implicará em conflitos.

A idéia de PPP sustentada pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP) vincula-se a um novo tempo de organização da cidade. Isso o associa a um projeto maior, estabelecido para a cidade inteira, que goza de certo grau de legitimidade, porque foi aprovado por parte majoritária da população, em processo de eleição municipal. Nesses marcos institucionais, a Secretaria Municipal de Educação tem a responsabilidade de prestar contas do seu fazer pedagógico.

A forma de realizar isso tem a ver com o fato de que a SME (SP) entende que o desenvolvimento da democracia tem como seu laboratório principal o cotidiano de cada unidade educacional, a partir das características específicas do lugar em que se situa. Aí, no lugar demarcado, os educadores definem, todo o tempo, posições diante das suas condições de vida e as da própria comunidade, a quem devem servir; surgem, então, os conflitos necessários, as trocas de experiências, sobre o desenvolvimento profissional, etc. Em uma concepção democrática de metodologia de elaboração do PPP, insere-se o esforço de investir na qualidade de intervenção de cada indivíduo,

cada grupo, com vistas a enfrentar, entre outras coisas, os conflitos, qualificando-os, inclusive, já que fazem parte da vida social. Para isso é necessário separar questões periféricas de questões mais profundas e fundamentais. Desse modo, o conflito ganha a importância necessária para a promoção da democracia no âmbito da experimentação permanente de cada unidade educacional.

Acrescenta-se aos aspectos desenvolvidos até aqui a percepção de que a elaboração de um PPP se faz com **processualidade**. Nessa perspectiva democrática, entende-se que o processo aparece aqui como uma categoria principal, como prática, não como discurso.

As principais orientações para o trabalho de elaboração permanente do PPP da Rede Municipal de Ensino, bem como aquelas relativas ao Programa de Formação Continuada dos Educadores, foram transmitidas à rede por meio de Boletins informativos, instrumentos de comunicação da Secretaria Municipal de Educação.

Esse tipo de trabalho não se faz por decreto, mas por meio do esforço permanente, em uma construção coletiva. Tal esforço depende muito do grau de envolvimento de todos, do quanto cada educador se compromete, o que envolve certa sensibilidade. Não obstante, tudo à nossa volta, sobretudo a dinâmica da comunicação cotidiana, opera para impermeabilizar a nossa pele e para perdermos essa sensibilidade para com as nossas fragilidades e nossas potencialidades.

Tal percepção dá o tom do convite que está implícito nas orientações passadas pelos Boletins emitidos pela Secretaria Municipal de Educação. A Equipe de Coordenadores do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico - CAP entende que o processo não acontece por lei. Por isso, ela convida todos os educadores a se comprometerem com a sustentação de um processo permanente de elaboração do PPP, no meio da experimentação inserida no trabalho cotidiano.

A autonomia de cada equipe educacional das Unidades Escolares não pode ser um discurso da moda pedagógica. Se quiser ser real, ela se legitima no trabalho cotidiano, cheio de idas e vindas, sempre instável, mas sempre responsável. Cabe à equipe de educadores do CAP estar ao lado para orientar

e para sustentar também esse esforço de construção de uma autonomia do trabalho educacional.

Os pressupostos, as diretrizes e os procedimentos adotados relativos à proposta do Programa de Formação encontraram suporte nas linhas básicas de sustentação da proposta da SME de Rio Claro (SP), que, por sua vez, está inserida no programa de governo do município, cujo eixo orientador, dentre outros, é o fortalecimento das instâncias de participação popular em todas as políticas públicas.

Nesse contexto, a SME de Rio Claro (SP), por seu Departamento Pedagógico, apresenta, no documento “Proposta Educacional para um novo tempo”, os seguintes princípios norteadores de sua ação educacional: educação de qualidade para todos, gestão democrática e participativa nos processos educacionais, fortalecimento do trabalho coletivo. O Projeto Político-Pedagógico é o eixo temático das ações. As prioridades propostas são as seguintes: 1) sensibilizar a sociedade sobre a importância da proposta educacional; 2) assumir uma educação de qualidade para todos; 3) valorizar os profissionais da educação e oferecer-lhes a formação continuada; 4) fortalecer a autonomia das unidades educacionais; 5) planejar e estabelecer políticas educacionais de longo prazo.

Entre as ações propostas no documento da Secretaria Municipal de Educação, destacamos as seguintes: viabilizar a formação técnica e política de nossos educadores através do CAP – Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico; estabelecer parcerias com instituições ligadas ao ensino; atender com excelência a população seja no tratamento cordial, na busca pela solução do problema ou no encaminhamento da situação de quem procura a Secretaria; fortalecer os conselhos escolares; elaborar o Plano Municipal de Educação.

No documento “Reflexões sobre a educação que queremos”, a Secretaria de Educação alerta sobre o papel dos agentes educacionais:

“Na tarefa de elaborar o desenvolvimento de políticas educacionais, necessitamos do envolvimento dos que são atores diretos na implantação dessas políticas. Caso contrário corre-se o risco de desperdiçar esforços humanos e recursos materiais.”

A necessidade do envolvimento dos educadores no programa de ação proposto nos remete às condições reais da adesão. Essa parceria parte do pressuposto de que a real adesão para a transformação da realidade educacional não se impõe com decretos. Do mesmo modo, afirmamos que a eficácia do Projeto Pedagógico não se garante com a emissão de documentos. Tanto a adesão quanto o projeto pedagógico se constroem por meio do trabalho de elaboração tensa em relação com as forças da cultura local. Para isso, a Secretaria de Educação precisa do apoio científico especializado. Em nossa metodologia de pesquisa, oferecemos duas categorias de construção da adesão e de implementação do programa de formação continuada, que são a “participação” e o “tempo pedagógico”. Tais categorias trazem para os processos educacionais os instrumentos de compreensão dos processos de subjetivação. Assim sendo, localiza-se nossa contribuição para a formação continuada dos educadores. A contribuição é resultado da experiência em programas de educação desenvolvidos com movimentos sociais.

Para a execução do trabalho desenvolvido pela Secretaria, foram desenvolvidas as seguintes ações:

- 1) Programa de Assessoria no campo da formação de educadores e no desenvolvimento da participação popular na gestão de políticas educacionais;
- 2) Programas de Pesquisa na área da Educação: registro de saberes e convalidação dos saberes produzidos na Rede Municipal de Ensino;
- 3) Programa de fortalecimento do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico, criado pela Lei N° 3706, de 17 de novembro de 2006.
- 4) Elaboração do Plano Municipal de Educação;
- 5) Publicação das pesquisas e dos conhecimentos elaborados em todas as atividades de formação dos educadores.
- 6) Certificação de todas as atividades formativas.

O Programa de Formação Continuada de Educadores tinha os seguintes objetivos:

- Contribuir na formação de educadores e lideranças comunitárias;
- Fornecer subsídios na organização de equipes de educadores nas Unidades Educacionais;

- Fornecer subsídios para a realização de programas de formação continuada dos educadores;
- Contribuir no fortalecimento e na consolidação do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico - CAP;
- Convalidar os saberes produzidos no cotidiano escolar pelos educadores através dos recursos de certificação que a legislação da Universidade Pública propicia.

Com isso, em 2009, 2010 e 2011, realizamos 63 (sessenta e três) cursos que envolveram aproximadamente 3.300 (três mil e trezentos) educadores⁴, não como eventos isolados, mas engajados em uma discussão maior que acontecia na rede sobre o PPP.

Dando continuidade ao Programa de Educação Continuada, iniciado em 2009, tivemos como proposta, em 2011/2012, o desenvolvimento de um processo de formação realizado no âmbito das Unidades de Ensino. Estabelecemos como pressuposto o respeito às características peculiares de cada instituição, aos saberes dos que ali trabalham, à sua cultura organizacional e à sua constituição enquanto comunidade formativa, que congrega não apenas professores, mas todos os trabalhadores da educação e todos os colaboradores do processo educacional que ali se desenvolve. Nesse sentido, pretendíamos proporcionar momentos de discussão coletiva, coordenados por assessores externos que tivessem rica vivência em espaços escolares, além de um arcabouço teórico que subsidiasse a problematização das condições dadas.

Para tanto, trabalhamos com 10 (dez) assessores (professores de Universidades) para o acompanhamento da construção do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, modo como desenvolvemos a Formação Continuada dos Educadores nos anos de 2011/2012.

Esperava-se que, a partir das propostas e análises realizadas pela própria comunidade escolar, o assessor pudesse coordenar os momentos de discussão coletiva, com o intuito de favorecer a construção do Projeto Pedagógico, bem como levantar as demandas para a sua efetiva

⁴ Ver ANEXO II, III e IV

concretização. Cada assessor se responsabilizou por um conjunto de 5 (cinco) escolas, contando com a parceria de um profissional do CAP.

Como parte do trabalho foram definidas as seguintes etapas:

1. Distribuição das escolas do município em 10 (dez) grupos de 5 (cinco) unidades cada, tentando manter cada um dos grupos em equilíbrio em relação aos outros, a partir de demandas, tamanho, localização etc.;
2. Definição dos assessores;
3. Reunião com assessores para definição de pauta de trabalho;
4. Distribuição de assessores pelos grupos de escolas;
5. Análise do diagnóstico, do esboço do PPP, do plano de gestão e de eventuais resultados de avaliação, de cada grupo de escolas;
6. Início dos trabalhos dos Assessores nas escolas;
7. Registro dos dados relativos ao trabalho nas escolas;
8. Relatório final com os indicativos de formação, levantados no trabalho com as escolas;
9. Relatório geral – síntese do trabalho e levantamento das demandas apresentadas;
10. Organização do processo de formação em serviço, com definição de encontros, formadores e estratégias para a sua realização;
11. Início dos encontros de formação e das intervenções indicadas em cada uma das Unidades Escolares;
12. Avaliação preliminar;
13. Avaliação do impacto do trabalho realizado nas e pelas escolas, bem como na qualificação do pessoal do CAP.

Pode-se destacar que a proposta teve aceitação das escolas envolvidas e que a assessoria teve prioridade sobre outros acontecimentos;

A primeira reunião entre Diretoria Pedagógica, assessores e CAP teve por objetivo: estabelecer as diretrizes gerais do trabalho; definir os critérios de sua avaliação; estabelecer padrões para a organização dos registros; distribuir as escolas por assessores; distribuir os documentos que deveriam ser analisados pelos assessores durante os meses de dezembro e janeiro.

Com isso desencadeou-se um processo interessante e inovador nas Unidades Escolares, com participação mais intensiva dos educadores.

O município de Rio Claro, por meio da SME, tem histórico de oferecimento de eventos de formação continuada aos seus educadores (cursos, simpósios, palestras, etc.). Mas como classificar tais iniciativas? Até que ponto elas podem ser consideradas como políticas públicas?

Corroboramos aqui o conceito de política pública proposto por Collares:

Uma política é pública quando é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitados a análise das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades [...]. Os projetos e ações que visam concretizar uma política pública devem igualmente ser objeto de análise, críticas e debates; para tanto, sua fundamentação teórica, seus objetivos reais, os resultados esperados e critérios de avaliação, sua forma de implantação, devem ser também de domínio público. (COLLARES, 1996 apud COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p. 210)

Como então os alunos podem aprender, conhecer e vivenciar de modo significativo com os professores que atuam nessa escola para todos? A questão necessita ser repensada por todos nós, como um exercício permanente a nos acompanhar em nosso fazer educacional.

Diversas ações podem ser assumidas como maneiras de alcançarmos conquistas como expressão de qualidade na educação.

Sob um enfoque mais amplo, a escola extrapola seus muros e pode ser considerada como ponto de encontro de vários profissionais envolvidos na ação de ensinar, incluindo todos os que atuam no espaço escolar: docentes, funcionários, pais etc., materializando na proposta curricular das escolas e nas práticas educacionais o respeito à diversidade cultural e a consideração às habilidades e potencialidades dos educandos.

Precisamos dar voz e vez para que os sujeitos indaguem seus respectivos papéis dentro do coletivo escolar e busquem soluções para um trabalho integrador.

A partir da necessidade da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, discutiu-se em nossa rede de ensino a redefinição do currículo escolar e de sua proposta pedagógica, os modos de organizar os espaços e os tempos

escolares. Estar mais um ano na escola fundamental significava assegurar maior convívio escolar e maiores oportunidades de aprendizagem.

As reflexões se deram em torno de algumas questões: Quem eram os educandos? O que eles sabiam sobre as mudanças ocorridas? Que conteúdos eram necessários para alcançar os objetivos propostos? Que tipo de avaliação deveria sugerir?

Após muitas reflexões, o documento que pautou a reorientação curricular foi distribuído para cada educador. Mostrou-se também para as escolas a importância de se manter o diálogo, promover as discussões e sugerir adequações que se fizessem necessárias.

A proposta curricular foi o objeto das atenções de todos os educadores da Rede Municipal de Ensino por ocasião do planejamento de 2009, quando houve debates sobre os conceitos que se ensejavam no Projeto Político-Pedagógico.

A mudança curricular na rede de ensino desencadeou transformações em toda a estrutura burocrática e pedagógica, no que se referiu a conceitos, notas, sistema de avaliação, matriz curricular, eixos de trabalho, carga horária, disciplinas, tempos, critérios para organização das classes, mudança na rotina escolar, entre outras tantas que ocorreram ao longo do ano e que contemplaram o Projeto Político-Pedagógico.

O trabalho educacional, hoje, é organizado em uma temporalidade que articula aquilo que herdamos de nossa cultura e aquilo que queremos para a emancipação da vida. Nessa fronteira, considerada como o presente do nosso fazer pedagógico, assumimos a responsabilidade de oferecer uma educação também comprometida com o tempo que há de vir, com as novas gerações.

É desejável vermos uma escola que cumpra seu papel transformador, que respeite a diversidade cultural de seus educandos e faça bom uso da pluralidade de idéias e experiências, manifestada em práticas que respeitem as diferenças, ao reafirmar em cada um de nós o direito de ser e estar no mundo.

Assim, foi fundamental que a Unidade Educacional fosse entendida como um espaço de formação continuada para todos, educadores, gestores, funcionários e que visasse à construção do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola.

Esse foi o maior compromisso na construção de um Projeto Político-Pedagógico.

Na definição do projeto, revelou-se o que se queria realizar: construir uma educação como ferramenta para a vida. Assim, devemos perguntar se realmente nos preocupamos em ajudar as crianças, os jovens e os adultos a se apropriarem do potencial que há neles para ajudá-los a se tornarem pessoas saudáveis e felizes. Devemos perguntar-nos de modo contínuo se desejamos colaborar na construção de uma cidade saudável; se nos preocupamos em desenvolver e fortalecer a solidariedade como um modo de garantir condições igualitárias; se é verdade que existe interesse em uma gestão democrática e qual seria o papel da democracia na escola.

É preciso mudar a concepção de educação em vigência, pela qual educandos e educadores não são entendidos em suas diferenças e especificidades, já que educar é permitir ao indivíduo desenvolver-se como um todo, valorizando seus saberes, sua autoestima, sua identidade e potencialidades.

Muitos deverão ser os esforços na busca pela melhoria do ensino, e para isso necessitaremos sensibilizar a sociedade a participar diretamente da construção do Projeto Político-Pedagógico e das decisões que envolvam o investimento de recursos públicos por meio de um processo de planejamento participativo.

Toda essa abordagem da educação nos levou a elaborar algumas orientações para o trabalho efetuado no cotidiano escolar durante o ano de 2009. Estabelecemos algumas diretrizes para subsidiar as discussões em Planejamento, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), que se preocupassem em abordar os seguintes temas:

- Discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico no tocante ao diagnóstico e às metas, que deveriam ser estabelecidas como prioritárias em cada Unidade Educacional, por meio do apoio dos Departamentos de Supervisão Escolar e Pedagógico;

- Reflexão sobre o documento de Reorientação Curricular e sobre o instrumento de avaliação, a partir de encontros com a participação de todos os educadores;

- Elaboração do Plano de Ensino Semestral, levando-se em consideração as reflexões realizadas nos tópicos anteriores ao prever os objetivos do trabalho, os conteúdos, procedimentos e a avaliação proposta na Reorientação Curricular. Assim, nós fizemos um convite a todos os educadores para a árdua mas necessária tarefa de rever as expectativas educacionais, as formas de avaliação e reprovação, aprender a lidar com uma nova forma de organizar as rotinas, os espaços e os tempos escolares.

Dentro dessa perspectiva, a escola não pode ser, como outrora, seletiva e excludente, eliminando tudo o que contraria seus propósitos. O nosso compromisso com os educandos e com o nosso tempo nos desafia a quebrar paradigmas. Assim, foi possível lançarmos um convite ao trabalho e a sugerir a abertura de todos para a experiência de um novo tempo nas nossas escolas, como se propunha também para o município.

Ainda no ano de 2009, reforçamos a proposta educacional que consideramos coerente com o novo tempo. Atentos ao momento em que vivíamos, lembramos a necessidade de pensar as possibilidades de trabalho. Chamamos a atenção para o aspecto privilegiado do momento e manifestamos o nosso desejo de pensar coletivamente a educação oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Tanto a sensibilidade diante do nosso tempo como a percepção da potencialidade do trabalho em equipe nos fizeram destacar o valor singular atribuído ao papel de cada educador. Desse modo nós consideramos o que cada um de nós representava no processo.

Com a convicção de que os educadores são sujeitos da ação pedagógica e de que a escola é o espaço primeiro para essa ação, apresentamos algumas reflexões que poderiam nortear o nosso fazer, lembrando que buscamos a construção de uma escola com qualidade, pautada na gestão participativa, com capacidade de oferecer crescimento continuado para os educandos e todos que nela trabalham.

Naquela altura, o documento distribuído tinha como objetivo orientar a realização de nossas propostas pedagógicas, consideradas como ponto de apoio para todas as ações educacionais.

Três ações pautaram, naquela ocasião, a elaboração de nossas ações:

- As sugestões feitas através do suporte de opinião entregue na abertura do ano letivo de 2009;
- Os relatórios com as expectativas da comunidade em relação ao trabalho desenvolvido pelas escolas;
- As discussões realizadas durante o planejamento por meio das reflexões acerca do Projeto Político-Pedagógico das unidades educacionais.

Enfim, aquele documento tinha a pretensão de se somar a essas ações, abrir diálogos e provocar a criatividade de todos. Dessa forma, ele foi elaborado como um documento inacabado, aberto para receber os acréscimos e as modificações sugeridas pelas experiências e sabedoria dos educadores.

O mesmo documento lembrou quais são os princípios orientadores de nossa ação educacional, que alimentavam o nosso compromisso para o atendimento à população e mostravam em que acreditávamos e a que nos propúnhamos.

Tais princípios eram e continuam sendo:

- Educação de qualidade para todos;
- Gestão democrática e participativa nos processos educacionais;
- Fortalecimento do trabalho coletivo.

Agora, podemos lembrar que a força dos mesmos se faz na institucionalidade da qual eles são portadores, porque configuram o espírito de nossas leis maiores. Tiveram origem nos movimentos sociais de nosso país. A força instituinte dos movimentos permitiu que os princípios ganhassem o estatuto de instrumento instituído. Por isso, estão na Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros documentos.

O Projeto Político-Pedagógico das escolas foi assumido como o eixo temático de nossas ações e pode ser resumido como um elemento articulador de todos os trabalhos na educação. Esta articulação acontece na medida em

que nossas intenções e práticas se tornam coerentes ao expressar o compromisso de refletir e redesenhar coletivamente o processo educacional.

Além do eixo temático definiram-se também as prioridades naquele momento. O que significa definir prioridades? Significa assumir compromissos com as necessidades mais urgentes, fazendo com que nossa proposta educacional se tornasse realidade.

A definição dos princípios norteadores da ação, junto com o eixo temático e com as prioridades, nos fez apontar as ações, como forma de passar para a realidade aquilo que elaboramos no âmbito da intencionalidade.

No ano de 2009, percebia-se a dimensão do trabalho que se tinha pela frente. Por isso, fez-se o convite para que todos se juntassem e se comprometessem a escrever a história da rede. Hoje, após a realização do trabalho e os dados coletados na pesquisa, pode-se constatar que houve muita criatividade dos educadores nas escolas, demonstrada nos depoimentos dados através dos relatórios.

2.2. Conhecendo as Especificidades da Experiência.

Como já evidenciado, o programa de formação de educadores foi desenvolvido por meio da parceria entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, com enfoque especial na construção do projeto pedagógico. Constituiu-se de atividades de estudo, sistematização de saberes, orientações, acompanhamento e avaliação dos programas de participação popular em políticas educacionais. As atividades foram realizadas no âmbito da formação de educadores e com as equipes das unidades educacionais e se organizaram nos seguintes programas:

- 1) Programa de Estudos oferecidos aos educadores;
- 2) Programa de fortalecimento e consolidação do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP, com a elaboração da metodologia da formação continuada de educadores apropriada à realidade cultural do município de Rio Claro;
- 3) Programas de Pesquisa na área da Educação e publicações.

Tais programas tiveram como eixo temático a construção coletiva do Projeto Pedagógico e a elaboração do Plano Municipal de Educação;

A participação da UNESP ofereceu a abordagem singular com a fundamentação teórica que articula os processos educacionais com os processos de subjetivação. Essa abordagem só foi possível devido ao acúmulo de pesquisas desenvolvidas por docentes da Universidade no campo da Teoria Educacional, acrescido de uma condição de reflexão oriunda de ampla experiência com os movimentos sociais.

A cooperação técnica na gestão municipal com envolvimento da população se assenta em uma concepção do poder local enquanto campo de experimentação na reinvenção da cidade. O Estado, representado pela Prefeitura, toma a iniciativa de envolver a sociedade civil na administração pública municipal, orientada para a construção de uma cidade melhor para todos. O caráter de experimentação se impõe pelo fato de a cidade contemporânea enfrentar novos desafios em sua formação e em sua sustentação.

Além da reinvenção da cidade, uma gestão municipal preocupada com a participação dos cidadãos na definição de seus rumos, assume a democracia como a forma política e institucional que mais apoio oferece para uma ação eficaz no terreno das políticas públicas, de modo particular, e no terreno do exercício do poder, de modo amplo.

Portanto, a cooperação técnica cumpriu a função de oferecer os subsídios científicos e acadêmicos capazes de orientar os gestores para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a reinvenção da formação na escola e da democracia no momento atual.

As políticas educacionais estavam compreendidas no contexto de reinvenção da cidade e da democracia, considerando os desafios formulados no âmbito da sociedade contemporânea. A cooperação técnica pretendia oferecer subsídios para os educadores e para as escolas, no desenvolvimento de programas de participação popular e de novos vínculos entre a escola e a comunidade local. A reinvenção da cidade e da democracia suscita inovações na formulação de políticas educacionais e na organização das escolas. Os fundamentos para as iniciativas das escolas devem ser indicados a partir do estudo da cultura local.

A cooperação técnica propiciou suporte em dois campos: primeiro, na capacitação específica para o atendimento das demandas identificadas na realização dos programas de formação de educadores e consolidação do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico; segundo, o acompanhamento dos resultados dos programas a partir de seus efeitos gerados no cotidiano da escola e das comunidades onde se situam. Nos dois campos, a reflexão teórica cumpriu a função imprescindível de garantir a eficácia dos programas e o desenvolvimento dos educadores em suas tarefas específicas.

A assessoria técnica, parte constitutiva da cooperação, pôde contribuir com a construção de uma metodologia de formação e de avaliação dos programas de participação popular na gestão de políticas educacionais, fazendo uso dos elementos próprios da cultura local e do aprendizado acumulado pelos educadores. Portanto, elaborar uma metodologia de avaliação e realizar no curso dos acontecimentos são atividades essenciais

para a sustentação de uma proposta inovadora na reinvenção da escola, da cidade e da democracia.

Estabelecemos como pressuposto o respeito às características peculiares de cada instituição quanto aos saberes nelas elaboradas, a sua cultura organizacional e a sua constituição enquanto comunidade formativa, que congrega não apenas professores, mas todos os trabalhadores da educação e todos os colaboradores do processo educacional.

O envolvimento da Universidade no programa de Formação Continuada aconteceu de modo peculiar. Participaram educadores de diversas áreas do conhecimento com suas variadas experiências em educação. Participaram também educadores de outras instituições, inclusive de outras universidades de nossa região. O programa de formação se desenvolveu sob a consignação do diálogo e da processualidade, entendidos como eixos de referências permanentes para a solução de problemas enfrentados pela unidade educacional.

Em todo o percurso do desenvolvimento do trabalho tivemos a preocupação de articular a teoria com a experimentação. Ao assumirmos a prática, recolhida no real trabalho da cultura e da educação feito no cotidiano da aplicação de políticas públicas na cidade, nós não a abordamos em um modo de cultivar a apologia do fazer pelo fazer, como uma espécie de mitificação da experiência. Atribuímos ao esforço permanente de experimentação a condição de enfrentarmos a dura realidade na qual se situam a cultura e a educação. E esse enfrentamento se fez com a consciência de que precisávamos elaborar e descobrir, sempre no risco de experimentar, outra racionalidade com condição de qualificar nossas relações de troca com os outros participantes e com o outro mundo. O trabalho educacional exigiu uma racionalidade cuidadosa e rigorosa. Mas não estávamos satisfeitos com tal racionalidade instrumental que se fortaleceu no decorrer da modernidade ocidental, a partir da emergência da sociedade industrial. Não abríamos mão da racionalidade como princípio orientador das políticas públicas, mas precisávamos de outra racionalidade capaz de abarcar a complexidade a que a vida nos expunha nesse momento.

Insistimos que a singularidade oferecida pela UNESP marcou uma diferença fundamental, se colocarmos em comparação com os programas oferecidos em âmbito nacional ou mesmo em âmbito internacional, no campo da educação.

A demarcação desses aspectos específicos de nossa concepção e metodologia para o campo da formação continuada cumprem o papel de enfatizar que eles resultaram de um acúmulo de pesquisa e experiência. O resultado não se conseguiu com fórmulas mágicas e espetaculares ao sabor dos mais recentes discursos pedagógicos que se fazem nos perigosos apagamentos dos riscos envolvidos quando a escola não se distancia mais, com forças suficientes, da ideologia do mercado. Nossa concepção de educação não se presta aos instrumentos de propaganda e nem aos instrumentos de medidas avaliadoras para confeccionar quadros estatísticos tendo em vista um fim imediato ou de mercado, mas está alicerçada numa proposta de formação humana e crítica.

Consideramos o fato de que a educação passa por uma crise muito profunda no Brasil e no mundo. A literatura é densa quando o assunto é a crise do sistema educacional brasileiro. Essa já se tornou assunto para diversos setores da sociedade apontando a necessidade de fazer da educação prioridade nacional. E essa crise só nos desafia para o fortalecimento cada vez maior do compromisso com a criança, com o adolescente, com o jovem e com o adulto atendidos em nossas unidades educacionais. Há um consenso: sem educação não há desenvolvimento social e econômico.

Já no campo da cultura, compreendemos que tem a sua materialidade como composição do que foi constituído historicamente em consonância com as estruturas estabelecidas na atualidade. Assim sendo, podemos trabalhar com a memória em suas forças de virtualidade e de atualização. A consideração da cultura em sua materialidade fez a diferença nas análises de políticas públicas no que se refere à proposição de critérios de eficácia. Queremos contribuir com o estudo dos aspectos que participam da eficácia no momento da implantação das políticas públicas, sobretudo aquelas diretamente relacionadas com a elaboração do projeto pedagógico e com a organização do processo educacional.

A cidade assumida enquanto campo de experimentação, fundado em princípio de prudência e rigor, implicou registros permanentes de seus eventos. Coube à cooperação técnica realizar um recorte específico para oferecer o registro mais adequado dos feitos e das aprendizagens no interior dos programas de participação popular diretamente relacionados com o campo educacional. Portanto, uma cooperação técnica encontrou ampla justificativa na tarefa de propiciar o registro mais fiel da experiência realizada pelo Município de Rio Claro em seus propósitos de reinventar uma cidade melhor para todos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.

Retomamos aqui o objetivo da pesquisa, que é analisar o Programa de Formação na perspectiva dos diferentes agentes implicados no processo: assessores externos, unidades escolares e equipe da SME de Rio Claro.

O quadro teórico de sustentação da pesquisa considera a dinâmica da participação demarcada nas relações entre o Governo e a comunidade. A partir dessa compreensão, identifica a escola como o lugar da permanente experimentação. Desse modo, os movimentos de criação, experimentados no desenvolvimento do trabalho, são analisados com especial atenção na maneira de intervenção sobre a escola. Nesse contexto, situamos a Universidade com o seu papel de produtora de ciência e de divulgadora de tecnologias a serviço da organização do saber com maior qualidade.

Assim, fazem parte da matéria da pesquisa os relatos da ação no cotidiano escolar em suas implicações com o coletivo, seja o coletivo da equipe de educadores e da comunidade na qual ela se insere.

Para tanto, decidiu-se analisar o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro - SME, no período de 2009-2012, cujo foco foi se deslocando para a unidade escolar, enquanto espaço de reflexão e autoformação dos profissionais que lá atuam. Essa investigação se situa na fronteira da prática de planejamento educacional com a dinâmica de uma cultura considerada em sua materialidade, em cada local.

Outro aspecto a ser ressaltado tem a ver com a minha necessidade constante de manter certo distanciamento, como pesquisadora, dada minha implicação no processo, como gestora pública e responsável direta pela proposta de formação aqui analisada.

Como descreve Garrido:

Investigar, saber transformar uma dificuldade prática numa questão de pesquisa, tomar distanciamento em relação à ação para estudá-la, sistematizá-la e escrever sobre ela é um aprendizado e uma conquista. Investigar as próprias práticas oferece um fio condutor e um distanciamento para entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Por

essa razão, o suporte emocional e o compromisso ético do pesquisador com o grupo são fundamentais. (Garrido, 2004. p.99)

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois ela apresenta as condições necessárias para que o pesquisador insira-se de maneira efetiva na dinâmica da realidade social.

No âmbito do trabalho administrativo, dentro da estrutura da SME, houve o registro permanente do trabalho de formação dos educadores. Por isso, pudemos iniciar a pesquisa contando com grande acervo documental e muitos registros de atividades, que foram mais bem organizados, tendo em vista os interesses da análise.

Muitos documentos analisados faziam parte do acervo pessoal da pesquisadora e não estavam disponíveis para pesquisa na SME. Com esse trabalho foi possível ampliar as oportunidades da análise documental.

Considerando a complexidade da temática, fez-se necessária a utilização de fontes documentais de dados, a saber: avaliações apresentadas pelas Unidades Educacionais a respeito do trabalho desenvolvido; relatórios dos assessores, que acompanharam a construção do projeto político-pedagógico das escolas. Foram também utilizados dados oriundos da entrevista coletiva realizada com os integrantes do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP, que participaram de todo o processo.

A análise dos dados foi feita a partir da categoria principal - participação, com base no referencial teórico utilizado.

Tínhamos um leque de possibilidades para a escolha dos critérios para a coleta de dados, pois possuíamos inúmeros registros do trabalho realizado. Durante o processo da pesquisa, esses critérios foram ficando mais claros, tornando o objeto, o objetivo e os procedimentos mais definidos.

Num primeiro momento, fizemos uma leitura material, a fim de perceber e evidenciar pontos em comum, que se destacavam. Os dados produzidos pelos assessores contratados, pelo pessoal do CAP e pelos diretores de escola eram fundamentais, dadas as formas distintas de envolvimento de cada um desses segmentos no processo, sobretudo pelo lugar que ocupavam.

Como destaca Zago (2003, p. 294) “nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões”. Fazemos, portanto, opções que nos parecem mais adequadas.

Nesse sentido, resolvemos realizar a leitura e análise de relatórios apresentados pelos 10 (dez) assessores contratados, aqui identificados como Grupo A. Em tais relatórios há o registro do trabalho desenvolvido com as unidades escolares sob a responsabilidade de cada um, com indicações de avanços e desafios.

A outra fonte de dados foi a entrevista coletiva realizada com os seis coordenadores do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico - CAP, que chamaremos de Grupo B. Ela abordou questões relacionadas à formação dos depoentes, tempo de atuação no CAP, envolvimento com o Programa de Formação Continuada e, sobretudo, aos avanços e desafios do processo implementado, com destaque para o envolvimento ou não das unidades escolares.

Foi feita também a leitura e a análise de 54 (cinquenta e quatro) relatórios das Unidades Escolares, identificados como grupo C. Neles, como nos demais casos, deveriam constar a avaliação da equipe escolar sobre o trabalho desenvolvido, apontando contribuições e desafios.

Os três grupos (A, B e C) foram assim identificados para preservar as identidades dos entrevistados, assessores e equipe escolar, tendo sido firmado com os integrantes do estudo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo ao critério ético em pesquisa.

Após várias leituras de todo o material, e tendo em vista sua recorrente apresentação destacamos a *participação* como categoria principal de análise.

Em cada segmento envolvido enfatizamos - nos relatórios dos assessores e das escolas e na entrevista com o pessoal do CAP - as “falas” que discorriam sobre o tema. Com isso, elaboramos um quadro de referência para nossa análise.

Quando iniciamos as análises, verificamos que a questão do incentivo ao “trabalho coletivo” era a maior contribuição do trabalho. Por outro lado, a questão do “tempo pedagógico” se apresentava como o maior desafio ainda a superar. Porém esses dois temas estavam intimamente e profundamente

relacionados com a questão da **participação**. Portanto nossa escolha de categoria de análise evidenciou “Formação e Participação”, apontando as contribuições e desafios apresentados pelos segmentos envolvidos no processo de formação de educadores.

4. A PARTICIPAÇÃO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.

Com a função de construir o PPP, os assessores, coordenadores e diretores se viram desafiados a articular o campo técnico com o campo político, o que envolve a elaboração de instrumentos adequados e a participação de todos. O desejo de uma escola melhor para todos conferiu o dinamismo necessário às ações. A partir de alguns elementos constitutivos e da convicção de que esse desenho de formação era mais adequado à realidade, a proposta foi construída no movimento coletivo de envolvimento de todas as partes.

A experiência constituiu-se em oportunidades de discussão coletiva, com o suporte de elementos teóricos. As propostas geradas nas análises realizadas pela própria comunidade escolar favoreceram a construção do Projeto Pedagógico, bem como levantou as demandas para a sua efetiva concretização, sendo um meio para a efetivação da formação continuada.

O levantamento bibliográfico relativo ao tema da pesquisa, como vimos, evidenciou que há uma tendência para a diminuição da oferta de cursos com concepções tradicionais, abrindo-se espaço para o desenvolvimento da formação continuada com origem nas demandas apresentadas pelos educadores, que leve em conta a especificidade do processo formativo, na perspectiva do desenvolvimento profissional e do projeto da escola. A análise dos dados empíricos, por sua vez (entrevista e relatórios), trouxe à tona duas categorias fundamentais: participação e tempo para o trabalho pedagógico. As várias leituras feitas por nós indicaram que o incentivo à participação nos processos formativos foi o aspecto positivo mais importante; por outro lado, como negativo, ficou evidenciada a falta de tempo para o trabalho pedagógico, condição necessária para a realização dos trabalhos propostos, mas que nem sempre estava assegurada.

Chegamos a essas duas categorias através das várias leituras do material, que nos evidenciaram aspectos muitas vezes quase que imperceptíveis, mas que se articulavam nas falas, na escrita e nos depoimentos dos assessores, coordenadores e diretores.

Vale salientar, ainda, que na entrevista com o pessoal do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico - CAP encontramos profissionais com formação específica na Pedagogia, todos com pós-graduação, com tempo de atuação na rede entre 10 e 20 anos, apresentando grande maturidade profissional, demonstrada pelo seu envolvimento no desenvolvimento do Programa de Formação Continuada, o que colaborou para que as Unidades Escolares, sem exceção, se envolvessem no processo de participação e construção coletiva do PPP.

Ressalta-se também o grande avanço na maneira de se entender a formação continuada na rede, fazendo com que o órgão central refletisse sobre o assunto de maneira aprofundada e com uma participação mais efetiva dos professores.

A participação é algo complexo, carrega ambiguidades, de modo que aprende-se a lidar com ela na medida em que se vai agindo, avaliando, revendo, todo o tempo, em uma atividade incansável.

A participação é o modo de ordenar a convivência de modo a permitir relações diferentes; é ela que mais suporte oferece à diversidade de ações e de pensamentos. O entendimento de que o ordenamento da convivência é a experiência deve se valer da experiência, compreendida enquanto conjunto de tentativas para acertar as melhores soluções para os problemas encontrados, provoca inovações no interior de uma cultura que sempre se apoiou na tradição. Não se pode esquecer que Rio Claro, em um passado não muito distante, colaborou bastante na produção de uma ordem social de feição autoritário, no âmbito da política nacional.

A experiência de participação pode ser avaliada de forma depreciativa na escola, se presidida pela euforia, que ganha a forma de disputa, quando alimentada por uma lógica de mercado na gestão pública.

Experiência, participação e movimento são termos delicados quando considerados numa perspectiva histórica, relativa à constituição da visão social que se construiu sobre a escola; são, ao mesmo tempo, aspectos importantíssimos, e de base, para se interpretar a educação, a escola e seus caminhos.

Há várias formas de participação. Em especial, se tratamos da participação nos processos de tomada de decisões, devemos enfatizar que deliberações coletivas minimizam, de certa forma, as resistências às mudanças, e todos, ou pelo menos a maioria, passam a ser responsáveis pelas decisões, como por exemplo, aquelas relativas à proposta pedagógica da escola, assunto mais diretamente relacionado com este trabalho.

O deslocamento da formação para o espaço escolar favoreceu o trabalho e as tomadas de decisão coletivas. Isso é possível de se verificar em vários registros ou depoimentos, como o que se segue, de uma das diretoras⁵:

A realização do processo de formação nas escolas possibilitou-nos estudos em HTPC e discussões teóricas e técnicas que muitas vezes deram voz a figuras que antes se calavam ou não opinavam, por descrença nas mudanças. Ao trazer a discussão para a escola foi mais fácil a adesão, pois os pares dialogam com mais facilidade. (Diretora 1 Grupo C)

A busca por uma gestão democrática, com propósito da participação do coletivo, ficou configurada em cada uma das escolas. Apesar de não ter sido feito um estudo mais profundo a respeito da prática da gestão democrática pelos gestores, percebeu-se que a vontade de estabelecer espaços cada vez mais democráticos possibilitou alguns avanços em termos de relacionamentos interpessoais “dentro” da escola.

Uma das diretoras diz que:

todos esses segmentos (professores, funcionários, pais e alunos), apesar de serem portadores de anseios, valores e objetivos diferenciados, foram ouvidos,; eles devem ter direito de defender suas idéias através de processos democráticos, de construir uma base mínima e fundamental de objetivos a serem conquistados, com metas e prazos a serem alcançados. (Diretora 5 - Grupo C)

Interessava aos formadores, em sintonia com a expectativa da SME, sensibilizar para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada das

⁵ Utilizaremos os termos na flexão feminina já que, quase na totalidade, eram diretoras e coordenadoras.

peçoas, por meio dos seus sonhos a respeito da escola, que tinham a ver com as prioridades de ação.

Isso pode ser considerado um desafio, mas valorizou o processo, tornou-o menos burocrático, procurando envolver todos e todas. Aos poucos, a confiança foi aumentando de parte a parte, a proposta foi sendo mais bem compreendida e o PPP inicial (documento) foi dando lugar a outro PPP, em muitos aspectos, conforme se ouvia em depoimentos do próprio pessoal das escolas. Passava-se, pouco a pouco, a outra visão de participação.

Como evidencia uma diretora,

Essa oportunidade nos fez ver com outros olhos o PPP, pois parece que, anteriormente ele era um simples documento, muito distante de nós, visão que hoje foi modificada e que nos faz sentir partes imprescindíveis daquilo que nós mesmos estamos construindo coletivamente, pois somos sujeitos ativos na construção dos caminhos sobre os quais queremos que nós, nossos alunos e toda comunidade escolar e local possam trilhar. (Diretora 6 - Grupo C)

Segundo Nóvoa (2002, p.23), “o aprender contínuo é essencial, e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para o autor, a formação docente acontece de maneira coletiva e se vale da própria experiência dos professores, como ponto de partida e ponto de chegada.

Para isso, a escola deve ser um lugar de aprendizagem, de práticas em que a investigação é compartilhada, o estudo reflexivo é contínuo e a responsabilidade é coletiva.

A formação docente realizada de forma coletiva constituiu-se num processo de transformação da cultura escolar, no qual práticas inovadoras, participativas e democráticas vão-se consolidando.

Porém, ainda encontram-se barreiras, como a resistência de alguns e a burocracia que o sistema impõe às redes de ensino.

Zabalza argumenta que se pensamos formação docente somente como participação em cursos e congressos, sobre temáticas educacionais, isso não é suficiente para a mudança de postura do professor. Se entendemos formação continuada “como participação dos professores em proposta de trabalhos

coletivos com outros colegas, que os levam a revisar suas próprias práticas docentes e a buscar alternativas para as ações que estejam funcionando mal, então poderíamos dizer que é suficiente” (ZABALZA, 2007, p. 48). Isso se fez, em alguma medida, com a participação de todos na construção do PPP.

Como apontou uma diretora,

Sabemos que o trabalho é árduo por se tratar de uma discussão coletiva. Mas, aos poucos, encontramos caminhos para a participação de todos. E especificamente neste sentido a orientação da assessoria foi fundamental. A escola sentiu-se à vontade frente a um olhar crítico. Todas as sugestões foram bem acolhidas pelo grupo de professores e, quem sabe pela primeira vez, a elaboração de um PPP realmente tenha proporcionado uma reflexão sobre o fazer daqueles que compõem a nossa escola. (Diretora 7 - Grupo C)

A escola não deve e nem pode ser vista como domesticação ou rotina, e sim como um espaço social, de estudo e de aprendizagem. Para Tardif (2005, p. 109), “a escola, como todo lugar de trabalho, não é apenas um ambiente neutro ou acessório; sua própria estrutura ocasiona para os professores tensões que estão no âmago de sua profissão”.

Se desejamos que nossos educadores sejam sujeitos do conhecimento, precisamos prever tempos e espaços para que possam agir com autonomia em suas próprias práticas, construindo-se como professores.

Nos estudos sobre formação continuada, Nóvoa salienta que há dois desafios a enfrentar: primeiro o da organização das escolas, que não favorece a existência de tempos e de espaços para uma formação baseada na reflexão e na partilha; segundo, “o trabalho docente tem vindo a desvalorizar-se socialmente e a intensificar-se de dia para dia, retirando aos professores a motivação e a disponibilidade para se envolverem em processos de formação” (NÓVOA, 2007, p. 27)

Uma boa formação deve prever momentos dentro e fora da escola, num processo articulado, visando ao uso adequado do tempo pedagógico.

Segundo Freire:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida e seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em quando, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2000, p. 153).

Para qualquer mudança ou reflexão existe a necessidade do pensamento coletivo. A formação continuada deve ser esse tempo de resgate do coletivo, com cooperação.

O conceito de tempo quase sempre se encontra ligado à idéia de intervalo entre um episódio e outro. Administrar bem o tempo é necessário para tornar a vida pessoal e profissional mais satisfatória. O tempo é um recurso igual para todos, nós não o fazemos. Uma das diretoras ressalta: “confesso que fico angustiada diante dessa situação. A assessoria é muito importante e clareia muita coisa, mas é preciso tempo” (Diretora 8 - Grupo C).

Portanto, precisamos aproveitar bem o tempo da formação continuada docente para que realmente ela seja significativa para os professores, possibilitando transformações na prática pedagógica. Afinal, o educador aprende quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de saber - um saber que lhe permita reconhecer-se. Por isso, é fundamental que os professores inovadores tenham as máximas facilidades e o apoio para realizar sua tarefa, facilitando o repasse dessas inovações ao restante dos professores através do diálogo e da reflexão.

Outro ponto destacado por uma diretora foi,

a dificuldade de organizar e reunir o grupo completo da escola; envolver professores e funcionários num processo de responsabilidade compartilhada, assumir o PPP como pauta de reflexão e formação contínua no HTPC (Diretora 13 – Grupo C).

Para uma das diretoras o distanciamento entre a academia e a escola ainda aparece como algo recorrente, ainda que essa ajuda externa poderia auxiliar na organização do tempo da escola:

O distanciamento da academia e o “chão da escola”, principalmente no começo, eram tão grandes! Alguns assessores relatavam tantas surpresas, que pra nós que vivíamos o cotidiano da escola não era surpresa alguma. O desafio posto era fazer o “casamento” entre teoria e prática. (Diretora 18 – Grupo C)

Como ponto positivo há de se salientar que os professores constataram a modificação, que eles sentiam e sentem lá dentro da escola, em função do apoio ao trabalho deles, no sentido de promoção de uma boa reflexão para se pensar em coisas e situações que no dia a dia não se pensava.

A escola tem sido apontada como uma instituição que provoca uma anulação do tempo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a duração das tarefas propostas. Ela opera, assim, no sentido do tempo enquanto *chronos*, ou seja, o tempo do relógio, que não é complacente com as vicissitudes da vida real, dos contextos próprios de cada ação. Ele é inexorável, implacável, soberano, porque dita o ritmo, externamente.

Contrário a isso, há o tempo medido subjetivamente, um tempo qualitativo, que tem a ver com oportunidade de criação e autonomia. Fala-se aqui do tempo enquanto *kairós*, que significa capacidade de reordená-lo ou reestruturá-lo, a partir de experiências singulares.

O grande desafio é equacionar o imperativo do tempo em suas duas acepções, ajustar o tempo estratégico ao tempo subjetivo, na busca por uma ação bem coordenada.

Disso resulta a necessidade de se garantir que nas escolas sejam reservados espaços e tempos para discussão a respeito dos currículos, das propostas pedagógicas, etc., da necessidade de se dar vez e voz para os sujeitos realizarem suas indagações, pensando e discutindo, a fim de buscar no coletivo as soluções para um trabalho mais integrado e humanizado.

É fundamental respeitar o desenvolvimento dos educadores, compreendendo que este é um processo múltiplo, inacabado e contínuo. Trata-se, portanto, de valorizar os conhecimentos produzidos por eles.

É importante reservar tempo para que as discussões dentro das instituições educativas, num processo de reflexão sobre a ação, recriem alternativas de trabalho mais adequadas a cada realidade. Precisamos qualificar o nosso tempo!

Para o grupo de coordenadoras, a pesquisa mostra que por conta da tensão entre a exigência do tempo *chronos* e a necessidade de se refletir mais sobre o processo de reflexão sobre a ação temos ainda que superar obstáculos, como destaca o depoimento de uma delas:

articular os vários segmentos da escola em torno da discussão do PPP, como objeto de reflexão sobre a prática e formação dos educadores, é uma tarefa bastante complexa.
(Coordenadora 1- Grupo B)

Percebe-se, então, pelos dados empíricos da pesquisa, que a temática da articulação ou integração não é tão simples assim. Mesmo elas ocorrendo entre o pessoal das escolas e o assessor, por meio de debates, provocações teóricas profícuas, num processo de aprendizagem coletiva a respeito do PPP, verificava-se resistências na articulação e integração dos diversos setores da escola, apesar dos esforços para que isso não ocorresse, dada a necessidade de entendimentos, de acordos, de construção coletiva.

Nessa mesma linha cabe o depoimento de uma coordenadora sobre o envolvimento com o processo:

percebe-se, assim, uma dificuldade muito grande das pessoas da escola se envolverem no processo da construção desse PPP, da construção mesmo do documento, da escrita. Então, do mesmo jeito que as pessoas queriam participar, se envolver demais era assumir certos compromissos que as pessoas não queriam, nem os pais, nem os funcionários, professores. Na hora de escrever, cada vez que tinha que escrever em grupo alguma parte do documento, era muito mais complicado ainda; então, assim, acaba realmente ficando a cargo da direção.
(Coordenadora 2 – Grupo B)

Nossas escolas precisam do crescimento e da aprendizagem que têm origem na diversidade e na participação, que nascem na escola e fora dela. Precisamos vivenciar e inventar maneiras melhores de trabalho cooperativo que mobilizem o grupo a participar, ao mesmo tempo em que fortaleçam as capacidades individuais.

Para uma das coordenadoras, interagir com diferentes escolas foi muito importante:

essa experiência que tivemos de sentar várias vezes com outras escolas para compartilhar, trocar, refletir discutir, fez com que entendêssemos que era necessário e urgente um trabalho conjunto, porque até então cada um fazia no seu cantinho sozinho, sem compartilhar nada com ninguém. (Coordenadora 4 - Grupo B)

Foi possível perceber como os processos de reflexão eram particulares, nas diferentes escolas, ao mesmo tempo em que mantinham um fio condutor comum e dificuldades semelhantes. Também foi possível avaliar as estratégias encontradas em cada unidade escolar para avançar em seu processo de construção do PPP, de forma coletiva.

Na visão de uma coordenadora, o Programa possibilitou,

um ganho muito grande, porque todos das escolas tiveram contato com o PPP, de uma forma ou de outra, e passaram a saber que existe esse documento, a função dele, a força que ele tem enquanto proposta para a escola. (Coordenadora 3 - Grupo B)

Outro registro de uma coordenadora demonstra que:

percebeu-se que foi uma coisa elaborada pelo grupo e não só como a gente vinha observando antigamente, que era só a equipe gestora, às vezes só a mão do diretor; então as pesquisas, os levantamentos das opiniões com o grupo...; tudo isso levou muito mais tempo, mas hoje você vai para dentro das escolas, e quando se fala em PPP todos estão inteirados sobre o assunto. (Coordenadora 6 - Grupo B)

A fala de muitos – equipe gestora, professores, pessoal de apoio – ainda vinha marcada por certa descrença nas possibilidades de avanço, tendo

em vista as dificuldades que se apresentavam, e que não dependiam da própria escola. Como apontou uma coordenadora “nestas reuniões ficaram evidentes as dificuldades de trabalho, considerando as limitações de formação e também de horários.” (Coordenadora 2 – Grupo B)

O grupo de assessores aposta na participação como meio para a reflexão, como demonstra o depoimento a seguir:

estávamos em busca de construir espaços coletivos de participação dentro das unidades escolares, assim como dar novos significados às ações educativas, por meio de uma “cultura da reflexão”, com vistas a pensar novas alternativas para velhos problemas, de forma mais democrática. O diálogo é a única forma de se construir ações efetivas e de forma coletiva, garantindo a participação de todos na instituição escolar. (Assessor 1- Grupo A)

Outro desafio apontado pelos assessores é a participação da comunidade:

reunir os pais, na mesma perspectiva, também tem sido um desafio. As escolas vêm se empenhando em conquistar os pais nas reuniões, de modo a garantir uma interlocução mais significativa. Muito há que ser feito. (Assessora 3 - Grupo A)

Outro ponto demarcado é que a construção do PPP, utilizada como espaço de reflexão, demonstra a necessidade de alteração nas práticas de formação, gestão e, por consequência, de participação. Para um dos assessores, “a discussão entre o comunitário e o público parece que pode ser um canal interessante para pensar a questão do PPP e das práticas gestoras na escola.” (Assessor 4 - Grupo A).

Uma das assessoras aponta o seguinte, a esse respeito:

a proposta da SME era avançada em termos de formação continuada; representava, sem dúvida, um passo a frente no trabalho de formação já em andamento. Dessa vez a escola inteira estava sendo chamada a participar, não apenas alguns de seus representantes. Isso se confirmava se levado em conta o foco prioritário da ação, que era o PPP, visto como algo a ser

construído de forma coletiva em cada uma das unidades escolares, rompendo com a tradição de se elaborar tal documento apenas por imposição legal ou dos órgãos superiores da administração. (Assessora 6 - Grupo A)

Como salientou outro assessor,

as escolas têm uma realidade geral. Dessa realidade muitos aspectos se casam com as leituras teóricas que nós temos sobre o contexto atual da educação, outras são mais próprias do local mesmo, digamos... da cidade, e outras são bem específicas de cada escola; então foi legal conhecer a realidade de cada escola. Elas são iguais, mas são únicas na sua existência. (Assessor 1 - Grupo A)

Como destaca Garrido:

As novas práticas participativas e questionadoras chocam-se com o conformismo de professores e alunos. Tendo interiorizado uma visão de cidadania passiva, um sentimento de impotência e de descompromisso, reduzem o ato de ensinar e aprender a simples reprodução (GARRIDO, 2004, p.94).

Para que essa transformação se consolide é preciso garantir condições no ambiente escolar e nas relações entre formadores e docentes, incentivar as parcerias com as universidades, para que se conheçam e reconheçam os saberes constituídos na prática.

A formação continuada não pode ser apenas uma resposta às críticas feitas à formação inicial dos docentes. Deve ser um programa institucional com responsabilidade coletiva, mas com participação do indivíduo, que responda às necessidades criadas no cotidiano da escola. Ela não se dá somente por meio da transmissão de conhecimentos, de cursos, simpósios, palestras, “mas sim através da reflexão crítica das práticas pedagógicas, tendo em vista a perspectiva do ‘construir-se professor’ numa base dialética” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Freire (1996, p.77) afirma que “aprender é construir, reconstruir, construir para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Destaca-se, portanto, a necessidade urgente de uma nova identidade do professor, caracterizada pela ruptura com o individualismo pedagógico,

tornando o trabalho e a reflexão em equipe necessárias, quando a ação de ensinar é, ao mesmo tempo, um ato de pesquisa e de diálogo entre todos os parceiros interessados.

Portanto, a formação docente deve articular fundamentos e práticas do cotidiano, superando o paradoxo entre teoria e prática. Deve-se realçar a necessidade da troca de experiências entre os professores. Isso os faz partilhar informações, evidências, e a buscar soluções. A partir daí, as dificuldades das escolas começam a ser enfrentadas com a participação de todos. Um dos assessores indica que,

as escolas até reconheciam que existia um descompasso entre três dimensões, porque o que se registrava nem sempre se fazia (e, muitas vezes, não havia sido coletivamente discutido); o que se discutia e se planejava nem sempre acontecia, e o que se fazia efetivamente nem sempre se registrava no 'documento oficial'. Nosso desafio foi buscar aproximar, o máximo possível, esses três tipos de ação, ou seja, fazer com que a discussão coletiva das concepções e propostas, as práticas desenvolvidas e o registro escrito disso tudo fossem articulados. (Assessor 7 - Grupo A)

Nesta direção, Fusari destaca que:

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos - devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades. (2007, p. 22)

Para tanto, o calendário escolar precisa prever oportunidades para que os professores possam estar juntos, para analisar, problematizar, conjeturar na prática e sobre a prática, concretizando a formação continuada na rotina escolar.

Queremos evidenciar que não é suficiente garantir o espaço para a formação continuada. Seu uso deve ser bem planejado. Caso contrário, torna-

se uma rotina meramente burocrática, distanciada da realidade e da prática diária.

A comunidade é fonte de incerteza também por conter em seu interior certas disposições contrárias às propostas de participação, sejam as originadas pela acomodação diante da situação de um antigo abandono, sejam as tecidas pelas reações daqueles que foram forçados a experimentar "novos abandonos" com a perda dos seus privilégios. Assim vista, a comunidade não é um grupo consolidado pelos laços de harmonia; ela é portadora de conflitos.

A participação não está determinada por leis naturais, mas é fruto da arte de uma construção coletiva; é, portanto, um artefato, algo que se aprende, e cujo brilho e eficácia dependem da intensidade do envolvimento de todos e de cada um.

A experiência vivida e relatada nos depoimentos acima revela, em alguma medida, o aprendizado de uma lição: a de que todos são arquitetos permanentes da participação. O exercício político assim compreendido não tem descanso, nunca se chega a uma fórmula acabada.

Na medida em que se vai permitindo sonhar com uma escola melhor, ao mesmo tempo em que se delibera sobre os recursos necessários à realização dos sonhos, aumenta a busca da utopia.

Este exercício sem fim tem lá seu risco de desencantamento. Todos podem experimentar tanto a euforia como a decepção com os resultados. Os grandes sonhos são carregados de riscos.

Os esforços para a construção de uma sociedade mais democrática na área da Educação ocorreram de um modo um pouco mais silencioso, se comparados com outras áreas. Não podemos esquecer que as experiências dos movimentos sociais historicamente forneceram um acervo maior de aprendizado dos processos organizativos na área da saúde, por exemplo. Ao analisarmos o setor da Educação, encontramos com muita dificuldade exemplos de movimentos populares consolidando lutas no campo da defesa da escola pública. A história mais recente da elaboração e da votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação exemplifica bem o complexo jogo de manipulações e conflitos entre Estado e sociedade civil organizada, representada por um movimento de entidades dos profissionais da Educação,

mas sem a pressão mais intensa dos movimentos populares em todo o território nacional. Enfim, a defesa da escola pública e de qualidade só bem recentemente começa a fazer parte das pautas de reivindicações dos movimentos populares, com caráter massivo.

A participação pode e deve se realizar também na gestão da escola, embora foi possível perceber, como se viu, alguns obstáculos para a sua realização. Por exemplo, enquanto o gosto pela participação ficava restrito aos textos de reflexão sobre projetos pedagógicos, não havia problema algum; mas na medida em que se demandava mudança em relações autoritárias consolidadas no cotidiano da escola, obstáculos emergiam. Percebeu-se então que esse tipo de relação não muda por obra de decretos ou publicação de documentos.

Desde o início, tinha-se clareza da importância de propiciar vivências democráticas, a fim de se evitar a retórica em defesa da democracia na educação, apenas. Conseqüentemente, não houve propaganda, recusando-se o tão cobrado e desejado "marketing político", em relação ao Programa de Formação.

A participação foi acontecendo como um processo de partilha, no exercício do poder, ainda que o modelo de formação proposto, com ênfase no processo, na construção coletiva, na reflexão, na tomada de consciência, não satisfazia por completo aos interesses da equipe dirigente das escolas. Buscava-se uma proposta tal que permitisse a cada educadora e educador experimentar no cotidiano da escola o prazer de criar.

Os processos criativos, no entanto, dependiam de movimentos de ruptura com situações de rigidez, medo e acanhamento, já cristalizados ao longo de muitos anos. Tais situações de fato não mudariam com publicações de bonitos folhetos, com decretos emitidos pela Secretária ou com palestras pronunciadas por figuras ilustres do meio educacional.

Ao invés disso, buscou-se apresentar uma compreensão teórica do projeto pedagógico como algo constituído a partir das inquietações das próprias escolas, com a finalidade de se propor, a partir disso, ações da própria unidade escolar e da administração superior, em nível da SME, capazes de produzirem mudanças concretas.

A elaboração de um projeto pedagógico nesses termos presta atenção aos campos estabelecidos com as relações vivenciadas tanto na esfera da macro como da micro-política.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa revela que o município de Rio Claro apresenta uma particularidade no atendimento à Formação Continuada, considerando a conjuntura histórica e política nacional apresentada.

Tendo em vista o quadro de referência, em termos educacionais, pode-se dizer que a pesquisa evidencia que o trabalho de formação continuada difere por fugir da “tirania” do currículo único ou do controle da ação do professor, tais como aparecem com ênfase nas propostas de formação, tão divulgadas. Não compactuamos com esses princípios, pois queremos preservar a autonomia dos educadores, sobretudo quando se refere a uma ação realizada na escola pública, com o embasamento da construção coletiva. Apelar para os princípios do currículo único e do controle da ação do professor no interior da sala de aula nos faz suspeitar das perigosas aproximações dos princípios de mercado e de suposta eficácia, formulados pelas empresas e transferidos sutilmente para o campo educacional.

Os ensaios de gestão pública democrática popular no âmbito municipal contribuíram para a construção de um cenário político pedagógico favorável à gestão pública educacional participativa. Tais condições foram decisivas para o envolvimento da SME, equipe gestora, professores, funcionários no processo.

As instâncias de participação estabelecidas por meio de simpósios, conferências, audiências públicas, foram determinantes para colocar na pauta a gestão pública da formação continuada na rede.

Destarte, o município de Rio Claro figurou entre aqueles que investiram e intensificaram a formação continuada dos educadores, o que foi decisivo para o início da consolidação de uma referência de política pública de formação, ainda que se tenha que avançar muito nesse campo.

A concepção de educação como direito de aprender ao longo da vida aponta para o fato de que a formação continuada dos educadores é uma ação necessária e possível para a melhoria da qualidade da educação.

Certamente, a qualidade necessária à escola pública não é a qualidade idealizada e saudosista que toma como referência a escola do passado. O que

se propõe é uma qualidade concreta, comprometida com a mudança educacional e social, o que supõe uma escola e, conseqüentemente, um corpo de profissionais com competências para ensinar aos alunos das classes populares, permitindo-lhes o acesso ao conhecimento necessário para a participação nos benefícios do desenvolvimento social.

Faz-se necessário, então, saber o que se passa do lado de fora dos muros da escola, trabalhar com a diversidade, abrindo diálogos com os sujeitos, e isso abrange o respeito aos jeitos de ser, viver, pensar de cada um deles. As desigualdades enfrentadas necessitam ser encaradas como meios possíveis de crescimento social.

O levantamento bibliográfico da pesquisa mostra a tendência para o desenvolvimento da formação continuada com origem nas demandas apresentadas pelos educadores, levando em conta a especificidade do processo formativo, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Os dados empíricos, por sua vez, relativos ao Programa de Formação Continuada desenvolvido em Rio Claro, indicam que o incentivo à participação foi o aspecto mais destacado, enquanto que a organização e controle do tempo surgiu como maior desafio a enfrentar. Pensar nesses aspectos enquanto elementos fundamentais do funcionamento das escolas, da prática docente é uma necessidade determinante evidenciada pelo trabalho.

Cabe aos gestores educacionais propiciar formação continuada aos educadores, como parte de seu plano de trabalho, com o intuito de incentivar novas práticas pedagógicas e cultivar a participação, fazendo a escola avançar enquanto ambiente de aprendizagem.

A Formação Continuada, portanto, nessa perspectiva, deve estimular novas práticas docentes, com vistas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, ao longo da carreira do magistério.

Assim, não podemos deixar de reconhecer, junto com Sacristán (2000), que o exercício pedagógico é uma atividade que suscita cultura, à medida que é desenvolvida; logo, a prática docente, enquanto práxis deve estar em movimento para ser considerada produtora de conhecimento.

Muitas dificuldades ainda se apresentam. Para tanto, algumas reflexões ainda necessitam ser feitas. Podemos aqui estar propondo campos de pesquisas a serem explorados.

Entre elas podemos destacar oferecimento para as redes de ensino de pacotes prontos de Formação Continuada sem vínculo com a realidade local, onde são desconsideradas as práticas cotidianas.

Outro aspecto a ser considerado é o tempo adequado e bem utilizado para a Formação Continuada, enquanto espaço formativo, considerando as especificidades da rede, tomando como espaço de formação a escola, ainda uma dificuldade a ser vencida.

Em específico o Programa de Formação Continuada desenvolvido no município de Rio Claro trouxe contribuições mas evidenciou que existem limites como, a falta de acompanhamento sistemático dos resultados da Formação Continuada, a organização do tempo de formação continuada, as relações de poder autoritárias no interior da escola.

Portanto, que cada um, em seu espaço de atuação, possa contribuir para a valorização do profissional da educação, com salário digno, condições de trabalho, plano de carreira e também formação continuada.

Há de se percorrer, para isso, reconheçamos, um longo caminho!

6. FONTES CONSULTADAS

ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R.P. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização. In: VEIGA, Ilma Passos (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Escola reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Os questionamentos do cotidiano docente. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, ano X. n.º 40, p.16-19, nov-jan, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial. Brasília: v134. N.248, 23 dez, 1996.

_____. Projeto PNE 8035/2010. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. (s.l): (s.n.), 2010.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. Editora Cultrix. São Paulo, 1996.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas, 1985.

DIAS, R. Democracia Participativa em Rio Claro, Brasil. Programa de Gestão Urbana. UN-HABITAT. VI. Série: **Cuadernos de Trabajo**. São Paulo, 2003.

FÁVERO, O. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FULLAN, Michael: HARGREAVES, Andy. **A Escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane B.G. ET AL. (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido**. Novo Hamburgo: FEEVALLE, 2001.

GARRIDO, Elsa: PIMENTA, Selma Garrido: MOURA, Manoel O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada**. São Paulo. Papyrus, 2004.

GENTILI, P.(Org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

HERNANDEZ, Fernando: SANCHO, Juana Maria. A formação a partir da experiência vivida. **Pátio: Revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, ano X. n.º 40, p08-11, nov-jan.2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido: GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LIMA, S. M. ; REALI, A. M. M. R. **O Papel da Formação Básica na Aprendizagem da Docência** (Aprende-se a ensinar no curso de formação

básica?). In: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Maria da Graça Nicoletti Mizukami. (Org.). **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: Edufscar/Comped, 2002, v. , p. 217-235.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 2.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal. Porto Editora, 2002.

_____. Formação de professores e qualidade de ensino. **Revista Aprendizagem**. Pinhais: Melo. P.25-31, 2007.

OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Stella Maria L. G. As concepções de aprendizagem: implicações para os modelos de agências formadoras. In: RICHARDSON, Robert Jarry (org.) *et al.* **Gestão em Instituições que aprendem**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004, p. 99-112. (Edições CE)

PAIVA, Edil de (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____, **Administração Escolar: introdução crítica**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.) *et al.* **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

POPKEWITZ, Thomaz. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, Antonio. (coord) et al **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIO CLARO. **Lei Orgânica do Município de Rio Claro**. Rio Claro-SP, 1990.

_____. Lei n.º 3706 de 17 de novembro de 2006. **Dispõe sobre a regulamentação do Centro de Aperfeiçoamento pedagógico**, 2006.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. A formação do educador como professor e gestor do espaço pedagógico da sala de aula. In: RICHARDSON, Roberto J. (org.) et al: **Gestão em instituições que aprendem**: João Pessoa. Editora Universitária/ UFPB, 2004, p. 39-56 (Edições CE)

SACRISTAN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal. Porto Editora, 2000.

SANDER, Benno. Gestão Educacional: Realidades e Compromissos. In: **VI Simpósio do LAGE - Laboratório de Gestão Educacional**, 2007, Campinas. Anais: Gestão Educacional: Realidades e Compromissos. Campinas: Poli-Set Gráfica, 2007. p. 21-22.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36 Ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do novo tempo, vol. 5)

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 8.ª ed. Campinas/SP: Papirus, 1999.

ZABALZA, Miguel. A formação continuada é suficiente para a mudança de postura do professor e conseqüentemente melhoria do aprendizado dos alunos? **Revista Aprendizagem. Pinhais**: Melo. P. 48-49, 2007.

ZAGO, Nadir, ET AL. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

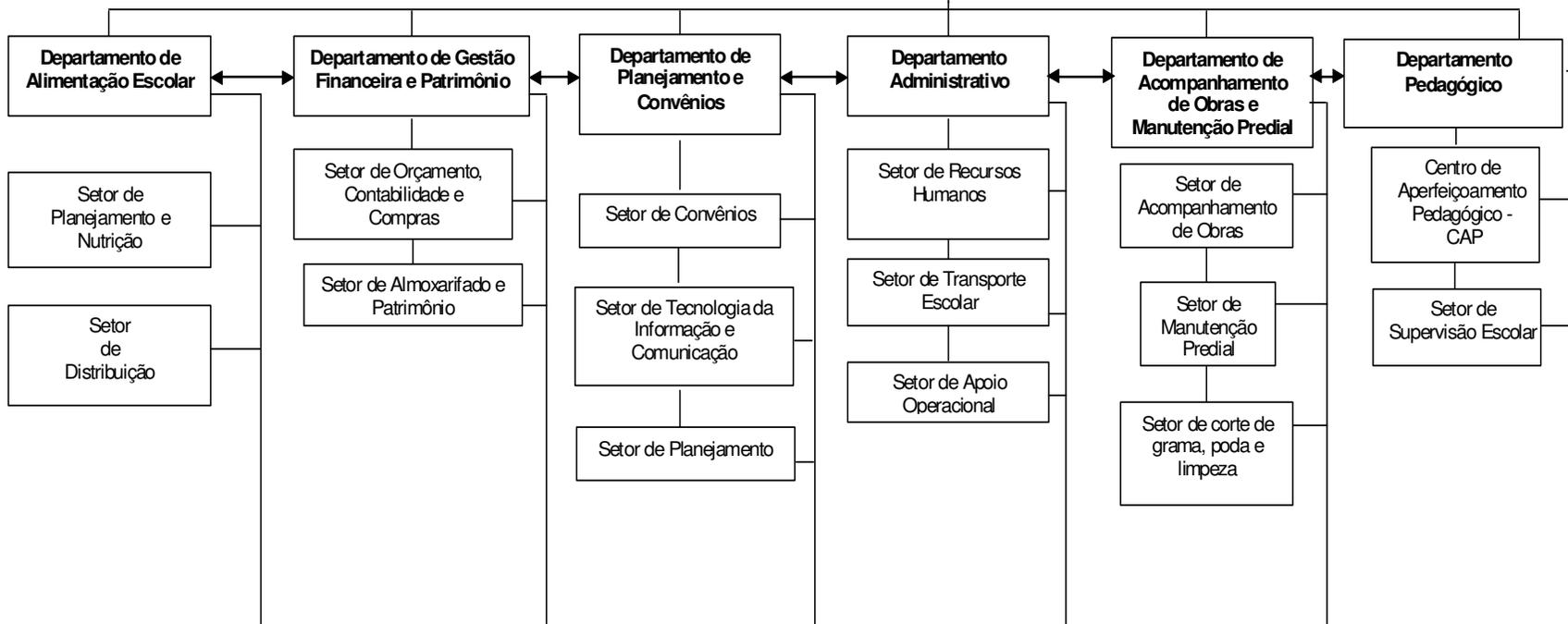
Organograma da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro

SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Órgãos Colegiados

- Conselho Municipal de Educação - COMERC
- Conselho Fiscal do FUNDEB
- Conselho Municipal de Alimentação Escolar - CAE

**Assessores
Especiais
(06)**



UNIDADES EDUCACIONAIS

EDUCAÇÃO INFANTIL / ENSINO FUNDAMENTAL I e II / EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / EDUCAÇÃO ESPECIAL

ANEXO II
Formações oferecidas em 2009

FORMAÇÃO 2009

- Educação da Primeira Infância
- Educação da Segunda Infância
- Desenvolvimento Infantil I
- Desenvolvimento Infantil II
- Ecologia dos saberes
- Escola pública de tempo integral: desafios e possibilidades
- O professor coordenador: identidade e prática profissional
- A importância da equipe na escola
- Ensino Fundamental I – Ciclo I
- Ensino Fundamental I – Ciclo II
- Educação de Jovens e Adultos – Ciclo I
- Libras I
- Libras II
- Brincar
- Gestão Democrática e Conselho de Escola
- Pró-letramento – Língua Portuguesa
- Pró-letramento – Matemática
- Gestar – Língua Portuguesa
- Gestar – Matemática
- Novas propostas para a Educação Física
- Informática
- Escola Pública: caminhos e perspectivas
- Escola que Protege

ANEXO III
Formações oferecidas em 2010

FORMAÇÃO 2010

- Educação da segunda infância
- Desenvolvimento Infantil I
- O Prof. Coordenador: identidade e prática profissional
- A importância da equipe na escola
- A importância da equipe na escola
- Ensino Fundamental I Ciclo I
- Libras II
- Libras III
- Ecologia dos saberes: Educação Infantil
- Gestão democrática o papel dos Conselhos
- Educação Ambiental
- Diversidade, Etnia e Demandas Legais
- Arte e Educação
- Educação Musical na escola regular
- Auxiliar Administrativo
- A água e suas diversas utilidades: riquezas do século XXI
- Novas propostas de Educação Física
- Gestar Língua Portuguesa
- Gestar Matemática
- Pro-Letramento Língua Portuguesa
- Pro-Letramento Matemática

ANEXO IV
Formações oferecidas em 2011

FORMAÇÃO 2011

- Pró-Letramento Matemática
- Pró- Letramento Português
- Libras III
- Conselho de escola
- EJA I
- Estatuto
- Financiamento
- Consumo e Sustentabilidade
- Educação Ambiental em Arte Educação
- Prova Brasil
- Diretores / Professores Coordenadores – A Gestão do HTPC
- Monitores Etapa I
- Monitores Etapa II
- Ensino Fundamental - Xadrez
- Educação Física
- E-proinfo
- Auxiliar Administrativo
- Rh SME
- Educação Integral
- Relação Integração Família / Escola
- Monitores Inclusão

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO
PEDAGÓGICO – CAP**

- 1- Qual sua formação? Há quanto tempo está no CAP?
- 2- Qual foi seu envolvimento com o Programa de Formação Continuada?
- 3- No seu entender, quais foram as contribuições desse processo?
- 4- Para você, quais os desafios que ainda temos que superar?
- 5- Como as unidades escolares foram se envolvendo ou não no processo?
- 6- Para finalizar, gostaria de acrescentar ou retomar algum aspecto?

RELATÓRIOS DAS UNIDADES ESCOLARES

Neste relatório deveria constar a avaliação da equipe escolar sobre o trabalho desenvolvido apontando contribuições e desafios.

RELATÓRIOS DOS ASSESSORES

Este relatório descreve o trabalho desenvolvido pelo assessor no grupo de unidades escolares sob sua responsabilidade, indicando contribuições e desafios.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - CAP

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM RIO CLARO A PARTIR DE UMA PROPOSTA CENTRADA NA ESCOLA**
2. Você foi selecionado para participar de uma pesquisa que pretende analisar o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro - SME, no período de 2009-2011, cujo foco foi se deslocando para a unidade escolar, enquanto espaço de reflexão e auto formação dos profissionais que lá atuam, e sua participação não é obrigatória.
3. O objetivo deste estudo é analisar o Programa de Formação na perspectiva dos diferentes atores (agentes) implicados no processo: assessores externos, unidades escolares e equipe da SME de Rio Claro evidenciando contribuições percebidas e desafios a enfrentar. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista coletiva sobre o trabalho de assessoria realizado nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, onde serão evidenciados os aspectos positivos e os desafios levantados no Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação e previamente você conhecerá os objetivos da pesquisa, resultados esperados, bem como a garantia da divulgação dos resultados obtidos.
4. Os riscos são mínimos, inerentes a vida cotidiana, podendo ter ligação com questões de desconforto emocional quanto a compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que você possa sentir-se incomodado em falar. Nosso papel enquanto pesquisador é oferecer o maior número de informações para minimizar sensações de desconforto, respeitando a privacidade e resguardando a integridade dos envolvidos. Fica claro que você não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em debate/entrevista/pesquisa, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Salientamos que os benefícios serão incalculáveis, considerando que a pesquisa poderá ser utilizada em experiências formativas para outras Secretarias, tendo como objetivo incentivar a ação de formação como política pública.
5. O professor-orientador fará o acompanhamento em todas as fases da pesquisa.
6. Importante salientar que você tem total liberdade para recusar, participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e com a garantia de que agindo desta forma, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
7. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, mesmo porque a identificação dos participantes não terá relevância para a pesquisa.
8. Não haverá despesa de nenhuma natureza aos participantes da pesquisa.
9. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Valéria Aparecida Vieira Velis
Rua M-2, 1391 Jardim Floridiana – Rio Claro
(19) 9900-2738

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - ASSESSORES

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM RIO CLARO A PARTIR DE UMA PROPOSTA CENTRADA NA ESCOLA**
2. Você foi selecionado para participar de uma pesquisa que pretende analisar o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro - SME, no período de 2009-2011, cujo foco foi se deslocando para a unidade escolar, enquanto espaço de reflexão e auto formação dos profissionais que lá atuam, e sua participação não é obrigatória.
3. O objetivo deste estudo é analisar o Programa de Formação na perspectiva dos diferentes atores (agentes) implicados no processo: assessores externos, unidades escolares e equipe da SME de Rio Claro evidenciando contribuições percebidas e desafios a enfrentar. Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar a leitura de seu relatório elaborado sobre o trabalho de assessoria realizado nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, onde serão evidenciados os aspectos positivos e os desafios levantados no Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação e previamente você conhecerá os objetivos da pesquisa, resultados esperados, bem como a garantia da divulgação dos resultados obtidos.
4. Os riscos são mínimos, inerentes a vida cotidiana, podendo ter ligação com questões de desconforto emocional quanto a compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que você possa sentir-se incomodado em falar. Nosso papel enquanto pesquisador é oferecer o maior número de informações para minimizar sensações de desconforto, respeitando a privacidade e resguardando a integridade dos envolvidos. Fica claro que você não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em debate/entrevista/pesquisa, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Salientamos que os benefícios serão incalculáveis, considerando que a pesquisa poderá ser utilizada em experiências formativas para outras Secretarias, tendo como objetivo incentivar a ação de formação como política pública.
5. O professor-orientador fará o acompanhamento em todas as fases da pesquisa.
6. Importante salientar que você tem total liberdade para recusar, participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e com a garantia de que agindo desta forma, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
7. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, mesmo porque a identificação dos participantes não terá relevância para a pesquisa.
8. Não haverá despesa de nenhuma natureza aos participantes da pesquisa.
9. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Valéria Aparecida Vieira Velis
Rua M-2, 1391 Jardim Floridiana – Rio Claro
(19) 9900-2738

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - DIRETORES

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM RIO CLARO A PARTIR DE UMA PROPOSTA CENTRADA NA ESCOLA**
2. Você foi selecionado para participar de uma pesquisa que pretende analisar o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro - SME, no período de 2009-2011, cujo foco foi se deslocando para a unidade escolar, enquanto espaço de reflexão e auto formação dos profissionais que lá atuam, e sua participação não é obrigatória.
3. O objetivo deste estudo é analisar o Programa de Formação na perspectiva dos diferentes atores (agentes) implicados no processo: assessores externos, unidades escolares e equipe da SME de Rio Claro evidenciando contribuições percebidas e desafios a enfrentar. Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar a leitura de seu relatório elaborado sobre o trabalho de assessoria realizado em sua Unidades Educacional da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, onde serão evidenciados os aspectos positivos e os desafios levantados no Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação e previamente você conhecerá os objetivos da pesquisa, resultados esperados, bem como a garantia da divulgação dos resultados obtidos.
4. Os riscos são mínimos, inerentes a vida cotidiana, podendo ter ligação com questões de desconforto emocional quanto a compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que você possa sentir-se incomodado em falar. Nosso papel enquanto pesquisador é oferecer o maior número de informações para minimizar sensações de desconforto, respeitando a privacidade e resguardando a integridade dos envolvidos. Fica claro que você não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em debate/entrevista/pesquisa, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Salientamos que os benefícios serão incalculáveis, considerando que a pesquisa poderá ser utilizada em experiências formativas para outras Secretarias, tendo como objetivo incentivar a ação de formação como política pública.
5. O professor-orientador fará o acompanhamento em todas as fases da pesquisa.
6. Importante salientar que você tem total liberdade para recusar, participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e com a garantia de que agindo desta forma, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
7. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, mesmo porque a identificação dos participantes não terá relevância para a pesquisa.
8. Não haverá despesa de nenhuma natureza aos participantes da pesquisa.
9. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Valéria Aparecida Vieira Velis
Rua M-2, 1391 Jardim Floridiana – Rio Claro
(19) 9900-2738

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa