

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

DORIS AMPARO DE FREITAS SANTOS MARQUES

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL: UM
OLHAR SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE VALENÇA-BA

São Leopoldo

2019

DORIS AMPARO DE FREITAS SANTOS MARQUES

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL: UM
OLHAR SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE VALENÇA-BA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Orientador: Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M357p Marques, Doris Amparo de Freitas Santos
Políticas de formação continuada para docentes e suas contribuições para a elevação da qualidade educacional: um olhar sobre o processo de formação dos professores da rede pública municipal de ensino de Valença-BA/ Doris Amparo de Freitas Santos Marques; orientador Iuri Andréas Reblin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2019.
79 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2019.

1. Políticas educacionais. 2. Professores – Educação (Educação permanente). 4. Professores – Formação. I. Reblin, Iuri Andréas, 1978. II. Título.

DORIS AMPARO DE FREITAS SANTOS MARQUES

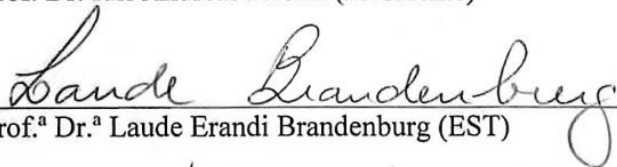
**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL: UM
OLHAR SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE VALENÇA-BA**

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Atuação: Educação Comunitária com
Infância e Juventude

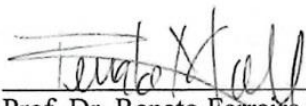
Data de Aprovação: 07 de março de 2019.



Prof. Dr. Iuri Andréas Reblin (Presidente)



Prof.ª Dr.ª Laude Erandi Brandenburg (EST)



Prof. Dr. Renato Ferreira Machado (UNILASALLE)

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Grande Criador, nada acontece sem o seu consentimento e Ele me consentiu chegar onde estou hoje.

À minha mãe, educadora lutadora, com ela, eu aprendi a gostar da educação.

Aos meus colegas, pelos momentos de grandes trocas. Aprendemos juntos!

Aos colegas de profissão, companheiros no percurso do Pró-Letramento, por terem despertado em mim um olhar crítico à formação docente, através das trocas de experiências e discussões enriquecedoras.

Aos professores do Mestrado Profissional e demais envolvidos em mais essa aventura acadêmica, pela mediação responsável e eficiente.

O meu muito obrigada a todos!

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

RESUMO

Uma análise das contribuições e resultados da formação continuada no exercício da docência. Aqui se apresenta uma pesquisa de natureza exploratória a qual se ocupa em refletir como as políticas de formação continuada em serviço para pessoas docentes tem se configurado como um caminho eficiente para a melhoria da educação da Rede Municipal de Ensino de Valença, estado da Bahia, assim como, estas se afinam com uma proposta de educação crítica e humanística, sob o viés teológico do pensamento de Hugo Assmann. Para tanto, utilizaremos como recorte temporal o quadriênio 2009-2012 e o estudo de caso como estratégia metodológica. Além de refletir sobre a formação continuada como um mecanismo de ressignificação profissional, este estudo traz uma breve discussão sobre o seu significado através de uma análise das denominações dadas por diversos autores para esse processo, buscando assim compreender como ele acontece. Apresenta também uma reflexão sobre a educação sob a ótica humanística, uma educação como ferramenta emancipatória, focada na construção do sujeito solidário e sensível aos problemas sociais. Discorre sobre as políticas educacionais vigentes e os marcos legais que legitimam e asseguram a formação continuada no âmbito da docência. Estabelece também uma relação entre as propostas formativas e seus pontos de intersecção com a lógica da educação para a solidariedade, composta por um olhar humanizado às diferenças culturais, sociais e cognitivas, entendendo a importância de contarmos com práticas pedagógicas consistentes que sejam sensíveis às necessidades educacionais das pessoas discentes, com vistas ao desenvolvimento da sua autonomia e implementação de práticas transformadoras que sejam positivas ao seu ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas educacionais. Educação.

ABSTRACT

An analysis of the contributions and results of continuing education in the teaching profession. Here we present an exploratory research which is concerned with reflecting on how the continuing education policies serving professors has been configured as an efficient way to improve the education of the Municipal Education network of Valencia in the state of Bahia, as well as how these resonate with a proposal for critical and humanistic education, from the theological perspective of the thought of Hugo Assmann. For this we will use as the time frame, the four-year quadrennium of 2009-2012, and the case study as a methodological strategy. In addition to reflecting on continuing education as a professional redefinition mechanism, this study provides a brief discussion of its meaning through an analysis of the descriptions given by several authors for this process, thus seeking to understand how it happens. It also presents a reflection on education in the humanistic perspective, education as an emancipatory tool, focused on building a subject who is solidary and sensitive to social problems. It discusses the current educational policies and legal frameworks to legitimize and ensure the continued training in teaching. It also establishes a relationship between the formative proposals and their points of intersection with the logic of education for solidarity, consisting of a humanized look at the cultural, social and cognitive differences, understanding the importance of counting on consistent pedagogical practices being sensitive to the educational needs of the students, aiming at the development of their autonomy and the implementation of transformational practices that are positive for their being in the world.

Keywords: Continuing education. Educational policies. Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Termos utilizados para denominar a formação continuada no âmbito da docência.....	30
Tabela 2 - Fascículos que compõem o módulo Leitura e Escrita: Estratégias de apoio e Práticas de Leitura, Interpretação e Produção de Textos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 2009	46
Tabela 3 - Módulos de estudo do Programa de Formação Continuada Progestão	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPORTÂNCIA NO EXERCÍCIO DOCENTE.....	23
2.1 O perfil da pessoa educadora	23
2.3 Marcos legais dos processos formativos para a docência	25
2.4 Formação continuada: discussão dos teóricos	29
3 HUGO ASSMANN E A PESSOA EDUCADORA SOB O OLHAR DE UMA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA.....	35
4 CURSOS OFERTADOS NO MUNICÍPIO DE VALENÇA (2009-2012) EM PARCERIA COM O GOVERNO FEDERAL: CONHECENDO SUAS PROPOSTAS	41
4.1 Pró-letramento.....	42
4.2 Alfabetização e Linguagem	45
4.3 Progestão.....	46
5 IMPACTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS NO MUNICÍPIO DE VALENÇA – 2009 À 2012: O OLHAR DOS FORMADORES.....	51
5.1 Pró-Letramento.....	52
5.2 Alfabetização e linguagem	55
5.3 Progestão.....	58
6 O IDEÁRIO DE HUGO ASSMANN E AS PROPOSTAS FORMATIVAS: ALGUNS PONTOS DE INTERSECÇÃO	67
7 CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS.....	77

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação parte da minha experiência no processo de formação continuada que aconteceu no município de Valença, Estado da Bahia, e tem como principais objetivos analisar as contribuições dos cursos de formação continuada em serviço para professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ofertados pelo Governo Federal, refletir como as políticas de formação continuada em serviço para essas pessoas docentes tem se configurado como um caminho eficiente para a melhoria da educação da Rede Municipal de Ensino de Valença e se ocupa em, a partir de um estudo de caso no município de Valença/BA, verificar em que medida essas propostas de formação continuada ora disponibilizadas, trazem uma reflexão inovadora sobre educação tal como defendida por Hugo Assmann. Para tanto, iremos nos ater aos cursos ofertados no município durante o quadriênio 2009-2012, sendo que em um deles tive a alegria de participar como tutora, uma oportunidade desafiadora que muito contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional. Devo a esta experiência o início do meu despertar crítico acerca da formação docente, suas reais contribuições à sua prática em serviço e a consistência dos seus resultados no movimento de busca por uma educação de maior qualidade.

Pensar a formação continuada e seus processos no âmbito das reflexões das políticas educacionais reveste-se de grande importância pelas implicações que elas podem ter no processo de amadurecimento profissional docente e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino em nosso País. Dentro dessa reflexão, Francisco Imbernón coloca que

[...] os que participam da formação devem poder beneficiar-se de uma formação de qualidade que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercuta na qualidade do ensino.¹

Quem está diretamente envolvido com a educação, inevitavelmente, entra em contato com as diversas ações e tentativas do Governo Federal para melhorar a qualidade educacional do nosso país e, nesse ínterim, a preocupação com a formação em serviço do educador tem ganhado merecido destaque. Entretanto, visto a imensa

¹ IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 97-98.

dimensão territorial do nosso país, nem sempre há um retorno real de como essas iniciativas estão sendo administradas pelas demais esferas (estaduais e municipais). É importante também frisar que a maneira como as Redes Públicas de Ensino aproveitam e administram os cursos de formação com os quais são contemplados, através da organização dos profissionais de educação capacitados e da disponibilização das condições e suportes necessários a tais cursos, é fundante para que seus benefícios se consolidem. Por fim, a relevância deste estudo está justamente na possibilidade de refletir e perceber como, de fato, as formações continuadas em serviço oferecidas estão contribuindo para a elevação da qualidade da educação em nosso município. Uma educação, entretanto, que esteja pautada no princípio da ética, da solidariedade, com um olhar sensível e respeitoso às diferenças da pessoa discente, à sua realidade social e à sua formação como sujeito integral, aspectos que se concretizam sob a luz de uma Concepção Humanística de educação defendida por tantos teóricos educadores e também por teólogos que verteram para o lado educacional, como Hugo Assmann. Este último nos lembra que “duas coisas devem andar juntas em nossa maneira de entender a educação: a melhoria pedagógica e o compromisso social.”²

Perceber as implicações e resultados advindos desses cursos no processo formativo dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino, bem como seus reflexos na realidade educacional de nossos estudantes, se configura em um fator relevante no sentido de fomentar uma reflexão acerca das potencialidades e fragilidades que os constituem. Para enriquecer a discussão, dialogaremos com as ideias de teóricos importantes que apresentam excelentes reflexões acerca da temática em questão, e concebem a profissão docente como um elemento de grande importância para a construção de uma sociedade melhor balizada pela educação, pela ética e pela criticidade, trazendo, entretanto, as ideias de Hugo Assmann como âncora para investigar a problemática maior a qual esse estudo se propõe: **Em que medida as propostas e políticas de formação continuada flertam com uma proposta de Educação Humanística e crítica tal como indicada por Hugo Assmann?**

A leitura que faço é que ao defender a necessidade de um reencantamento da educação, Assmann traz o “ser humano” (ser=substantivo/ humano= adjetivo) para o centro desse processo, já que é a este que a educação se destina, e nos convida a

² ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 32.

exercitar a ação de “ser humano” (ser=verbo/ humano=adjetivo), por meio de um movimento de luta contra a exclusão e emancipação de vidas através do ato de educar.

Está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um *arpatheid* neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas.³

Nessa perspectiva, o papel da formação contínua da pessoa docente, compreendendo que esta assume um lugar importante no interior desse processo, precisa dar conta de uma proposta formativa que ampare tal ideal e ofereça subsídios práticos e teóricos para este fim, alicerçada por uma profunda reflexão sobre a prática pedagógica, sobre a ética nas relações, sobre a necessidade de enxergar o outro como um ser único, possuidor de uma história particular e sobre as exigências que a sociedade contemporânea nos impõe, em suma, sobre a formação integral do indivíduo como algo imperativo. A este respeito, Paulo Freire coloca que

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente [...] são obrigações cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar.⁴

Esse estudo tem natureza exploratória e se concretizou mediante um estudo de caso da formação continuada/permanente através dos cursos ofertados entre 2009-2012 em Valença-BA, se debruçando sobre os aspectos legislativos referentes à formação continuada docente delineada nas políticas públicas brasileiras existentes na atualidade para este fim, pesquisa bibliográfica e análise documental dos materiais advindos dos cursos investigados, a saber: relatórios avaliativos elaborados pelos formadores dos cursos, documentos gráficos produzidos por órgãos competentes oficiais e pelas Unidades Formadoras responsáveis por sua operacionalização, tudo isso vislumbrando o confronto de ideias entre o teórico e o real e seus pontos de intersecção no contexto que foi investigado.

³ ASSMANN, 2007, p. 23.

⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 16-17.

Para uma melhor compreensão por parte da pessoa leitora, este estudo foi estruturado em cinco capítulos:

O primeiro capítulo inicia com uma breve discussão sobre o novo perfil da pessoa educadora no cenário educacional, a fim de atender às demandas sociais na atualidade estabelecendo um diálogo com as ideias de educação humanística, trazidas por Hugo Assmann. Explana também sobre o significado do termo “formação continuada”, abordando a importância da educação permanente em qualquer área profissional, além de trazer os marcos legais e as políticas públicas brasileiras que viabilizam este processo.

O segundo capítulo inicia com uma reflexão sobre a Concepção Humanística de Educação seguida de um pouco da história de Hugo Assmann, suas contribuições de essência teológicas para o âmbito educacional, sua ótica humanística sobre o perfil da pessoa docente e a prática educativa com vistas a atender as demandas de um mundo em transformação atingido por uma crise de valores éticos e sociais.

O terceiro capítulo faz um breve apanhado dos cursos ofertados no município de Valença-BA que fazem parte do recorte temporal estabelecido nesta pesquisa, apresenta as propostas dos três cursos que serviram como objetos de estudo, a fim de informar a pessoa leitora sobre suas características e a maneira como foi operacionalizado, bem como trazer informações importantes e esclarecedoras acerca dos seus objetivos, sua proposta pedagógica e concepção de educação, sua estrutura, bem como sua funcionalidade e aplicabilidade no que se refere aos subsídios e materiais ofertados.

O quarto capítulo tem por objetivo principal revelar o olhar dos formadores e suas impressões acerca dos impactos positivos e/ou negativos dos cursos ministrados, suas angústias e suas dificuldades durante o percurso, as conquistas realizadas, suas impressões em relação ao aproveitamento, participação e envolvimento dos professores cursistas, bem como os impactos sobre a prática profissional destes através do acompanhamento e feedbacks recebidos, tudo isso através dos relatórios e materiais produzidos no período.

O quinto capítulo analisa os cursos de formação docente ofertados no município de Valença-Bahia, elencando as conexões encontradas entre suas propostas formativas e o ideário de Educação Humanística defendido por Hugo Assmann.

A partir do exposto nesse conjunto de capítulos, o presente estudo deseja trazer modestas contribuições para o aprofundamento da discussão sobre a temática da formação continuada docente no cerne de um de seus maiores objetivos, a elevação da qualidade educacional, tendo como alvo a melhoria da prática dos professores e professoras, através de um exercício de reflexão sobre suas práticas, aprofundamento teórico de conteúdos relacionados à docência e à aprendizagem, além de levantar uma reflexão sobre a essência trazida pelas propostas formativas dos cursos examinados, no que tange a concepção de educação que as permeiam.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPORTÂNCIA NO EXERCÍCIO DOCENTE

Trataremos aqui de um tema amplamente discutido entre os teóricos, dada a sua importância no cenário educacional. A formação docente reveste-se de extremo valor quando, através dela, busca-se contribuir para uma educação equânime e de qualidade onde os sujeitos aprendentes possam desfrutar da oportunidade de se expor a um processo educativo que prime pelo seu desenvolvimento integral, tendo suas diferenças respeitadas, suas potencialidades fortalecidas, seus anseios de aprendizagens atendidos de maneira adequada e em consonância com sua própria realidade. Neste capítulo, refletiremos sobre o perfil da pessoa educadora, os marcos legais que legitimam e asseguram a prática da formação continuada docente, bem como o que se traz de discussão a respeito deste tema entre os teóricos que se dedicam a esse estudo.

2.1 O perfil da pessoa educadora

Antes de enveredarmos por uma discussão sobre a importância da formação continuada no exercício docente e sobre a oferta em políticas públicas para promover e assegurar esse processo formativo importa refletirmos sobre quem é essa pessoa educadora, qual o seu lugar no cenário escolar e suas contribuições na formação acadêmica das pessoas discentes na contemporaneidade, em diálogo com o ideal humanista de educação proposto por Hugo Assmann, teórico advindo da área da teologia que, por conseguinte, deu contribuições significativas na área educacional. A atuação de profissionais da área de educação vem se remodelando com a finalidade de atender às demandas de discentes, tanto no que tange à construção do conhecimento, quanto no que tange à necessária interação e estímulo frente ao desenvolvimento de suas habilidades e concretização de sonhos.

Diante dessa complexidade, fica claro que, além do conhecimento disciplinar, a pessoa docente precisa ter conhecimentos e competências para compreender e assegurar o processo ensino-aprendizagem considerando a pessoa educanda como um ser integral e singular com uma diversidade de especificidades. Isso requer desta primeira, diversos saberes e habilidades, uma visão holística de mundo e sobre o

indivíduo, sensibilidade e uma boa articulação entre os aspectos teóricos e práticos que devem alicerçar a sua prática. Precisa igualmente conhecer a realidade das pessoas discentes, como vivem e se relacionam com o meio, pois isso permite que se aproxime e por meio dessa compreensão, tenha a possibilidade de atuar e interferir positivamente no processo educacional e na formação desses indivíduos. Portanto, o exercício laboral pedagógico não é uma tarefa fácil, demanda sensibilidade ao olhar para os discentes, para seu processo, suas limitações, potencialidades, para a forma como aprendem e, por tudo isso, demanda também habilidades específicas de gestão, capazes de articular diversos elementos intrínsecos à própria organização escolar de modo a garantir o sucesso da aprendizagem.

Heloísa Lück define a pessoa docente como um gestor de aprendizagem, tendo como principal foco os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo a autora, estes consistem em um processo de gestão, exercido pela pessoa docente, de modo a garantir o progresso escolar.⁵ Assim, o professor ou a professora possui um papel ativo na organização escolar, é ele ou ela que, em sala de aula, estará formando e educando crianças e adolescentes, colocando em prática todas as diretrizes e objetivos educacionais. A organização do trabalho pedagógico, nessa perspectiva, depende de fatores que subsidiem e orientem a prática docente, tais como: o currículo, as avaliações, os projetos, os objetivos, o projeto político-pedagógico (PPP), enfim, tudo que diz respeito à organização pedagógica da escola dentro e fora da sala de aula.

Em suma, docentes necessitam prover de um ambiente de trabalho democrático, aberto ao diálogo, ao compartilhamento de experiências entre colegas, que propicie a troca de informações sobre metodologias, currículos, avaliação e planejamento. Em geral, a organização do trabalho pedagógico deverá atender diretamente às necessidades culturais e sociais da escola, garantindo as melhores condições de aprendizagem a estudantes.

Espera-se que a pessoa docente exerça de forma satisfatória as suas funções, trabalhando de forma determinada, para que possa identificar a realidade de cada problema, solucionando-o de forma favorável, conseguindo assim resultados que auxiliem de forma eficiente na aprendizagem da pessoa discente, cabendo ainda a este, acompanhar as evoluções e as necessidades impostas pela sociedade,

⁵ LÜCK, Heloisa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 75.

aperfeiçoando seus estudos e transformando sua prática. Sendo assim é necessário estar atento às mudanças que estão sendo exigidas da pessoa que é profissional da educação. A necessidade de inovar e criar novas estratégias de aprendizagem que sejam satisfatórias e significativas para os educandos e educandas é de fundamental importância para que se obtenha êxito. As formações continuadas se apresentam como uma excelente via de acesso para o desenvolvimento dessa consciência de coletividade, cooperação e colaboração, bem como para o entendimento do ensino organizado com vistas à formação integral do indivíduo.

Diante do exposto, é imprescindível trazer à tona que, considerando o atual panorama social que nos é apresentado, talvez não seja mais cabível se pensar em adquirir em uma formação inicial de qualquer que seja a profissão, uma bagagem de conhecimentos que nos baste para toda a vida e atenda às nossas demandas profissionais eternamente. Isto porque a dinamicidade do mundo e as transformações sociais exige uma atualização permanente do saber já construído, bem como uma busca incessante por novos, possibilitando a melhoria da qualidade no exercício profissional e fazendo com que a formação contínua se configure como um caminho *sine qua non* dentro desse cenário. Para atender a esta necessidade, debruçando nosso olhar sobre a educação brasileira, vimos desenhar-se ao longo dos anos um cenário de legitimidade deste processo através da criação de leis específicas que objetivam assegurar à pessoa docente a oportunidade de ampliação de seu arcabouço teórico/prático com vistas à tão desejada elevação da qualidade educacional.

A grande questão que aqui se delineia é averiguar em que medida estas políticas públicas de formação continuada, que objetivam elevar a qualidade da educação oferecida em nossas escolas pensando nas prováveis necessidades formativas da pessoa educadora para atender a este fim, trazem, de algum modo, em seu escopo uma proposta de educação ou uma reflexão mais aprofundada que vá ao encontro de um perfil crítico e humanista proveniente de teóricos como Hugo Assmann.

2.3 Marcos legais dos processos formativos para a docência

Um dos marcos legais e mais significativos para a formação docente nas últimas décadas tem sido a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Lei 9.394 de 20 de

dezembro de 1996) promulgada como uma obrigação imposta pela Constituição Federal de 1988. A LDBN/96 trouxe modificações profundas na estrutura, propondo um novo tipo de formação de docentes não só nas graduações e faculdades, mas trazendo a ideia do instituto superior de educação, entre outras ações propostas na lei que indicava um olhar mais formativo para a pessoa educadora.

Especificamente, o Art. 62 traz a seguinte demanda:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A união, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A união, o Distrito Federal, os estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A união, o Distrito Federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.⁶

A partir desta regulamentação, a União empenhou inúmeros esforços na articulação de políticas públicas educacionais, visando implementar o que preconiza a LDBN/96. Entre tantas iniciativas, ressalta-se a elaboração do primeiro **Plano Nacional de Educação – PNE**- aprovado pela Lei n.10.172/2001, com vigência de 2001 A 2010, que, entre outras coisas, fixa os objetivos e as metas para a formação inicial e continuada de docentes e demais servidores da educação. Sugere também a criação de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino” como necessidade supra.⁷ Entretanto, antes mesmo da criação do PNE e logo após a promulgação da Nova LDBN, o Conselho Nacional de Educação já criara a Resolução nº 03/97, a qual traz em seu artigo 5º, que os sistemas de ensino deverão,

⁶ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. p. 35-36.

⁷ BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n.10.172/2001. Brasília: MEC, 2001. p. 67.

em regime colaborativo, articular programas que viabilizem o desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, tanto em instituições credenciadas de nível superior, como com iniciativas próprias ou vinculadas ao governo federal, de programas que possibilitem o aperfeiçoamento em serviço.⁸ O artigo 5º indica que a implementação dos programas de formação pode levar em consideração também a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância. Diante disso, é extremamente clara que a preocupação do governo federal em relação a continuidade do processo formativo docente já vem percorrendo um longo caminho, denotando o entendimento que este é uma importante via de acesso para atingir o que tanto se almeja, a elevação da qualidade educacional.

Nesse ínterim, destacamos também a criação da Rede Nacional de Formação Continuada para docentes da Educação Básica no ano de 2004 e divulgada por meio de dois catálogos lançados nos anos de 2005 e 2006, os quais mencionam as diretrizes, ações e processo de implementação da política e do sistema de formação continuada que vinha sendo idealizado e desenvolvido pelo MEC. No catálogo lançado em 2006, particularmente, é explicitado objetivo que alicerça a implementação da referida Rede:

Contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais.⁹

Sendo assim, percebemos que o objetivo de cooperar com o aperfeiçoamento profissional do educador e a melhoria na qualidade do ensino, foi planejado tendo como base uma Rede que busca um regime colaborativo com os diversos agentes que operam no campo educacional e tem como meta a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, a união das ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelas universidades públicas e comunitárias assume um papel proeminente no fortalecimento dos projetos pedagógicos das Instituições envolvidas, bem como na garantia de articulação com as demais Universidades e com os sistemas

⁸ BRASIL. **Resolução N.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Brasília: MEC, 1997. p. 1.

⁹ BRASIL. **Rede Nacional Continuada de Professores da Educação Básica**: objetivos, diretrizes, funcionamento. Brasília: MEC, 2006. p. 9.

de ensino. Portanto, pensar a formação inicial e continuada com vistas a um desenvolvimento profissional permanente implica em considerar os estudantes também como sujeitos nesse processo contemplando a aquisição de saberes historicamente construídos. Para amarrar a implementação desta Rede Nacional de Formação Continuada é interessante observar que o MEC definiu algumas diretrizes e princípios¹⁰ norteadores a respeito da concepção de formação contínua e suas implicações no fazer docente.

O primeiro princípio traz a formação continuada como exigência da atividade profissional no mundo atual, visto que apenas a formação inicial mesmo tendo ela um sólido caráter teórico-prático, não se sustenta para sempre em uma sociedade dinâmica que sofre constantes transformações, por isso deve se reelaborar para atender a essa mobilidade e complexidade/diversidade de situações que necessitam de intervenções específicas.

O segundo princípio aborda que a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico, a retroalimentação dos saberes construídos na formação inicial e redimensionados no cotidiano escolar.

O terceiro princípio mostra a formação continuada como um processo que vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento, deve ser alicerçada na reflexão crítico-teórica, desmistificando a ideia simplista que esta é destinada apenas para compensação de deficiências advindas da formação inicial ou apresentação de inovações que deverão ser incluídas em sua prática posteriormente.

O quarto princípio alerta que para ser continuada a formação deve integrar-se no dia a dia da escola, processo que pode acontecer nos momentos de planejamento e troca de experiência entre os docentes, na reflexão da própria prática e possíveis redimensionamentos para alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, na articulação com a equipe gestora.

O quinto princípio corroborando com o primeiro já apresentado, concebe a formação continuada como componente essencial da profissionalização docente, compreendendo a necessidade de um aprendizado constante que irá repercutir de forma positiva no seu perfil profissional.

Partindo desta discussão trazemos à tona várias outras políticas de formação que foram surgindo a partir das discussões que esses documentos legais nos

¹⁰ BRASIL, 2006, p. 23-26.

trouxeram como a criação da UAB – Universidade Aberta do Brasil, que oferece cursos de graduação aos professores que ainda não possuem nível superior e especialização como formação continuada aos já graduados. O PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores, também é outra iniciativa do MEC para dar conta da formação inicial e continuada dos professores da Rede Pública, que não estão atendendo à exigência formativa prevista pela LDBN/96. A formação de professores e sua valorização é um dos principais pontos do PDE – Plano de desenvolvimento da Educação lançado em 24 de Abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n.6.094 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o Plano Nacional de Educação também aborda essa temática de maneira bem profunda demonstrando que todos os documentos concernentes à Educação vê a docência de qualidade como ponto crucial para melhoria do cenário educacional. Nessa perspectiva, a UAB e a PARFOR dialogam diretamente com tais documentos que deixam claro a orientação de ampliação de programas de formação em serviço que possibilitem aos professores a conquista da qualificação mínima exigida por lei, com a opção de contar, caso seja necessário, com a Educação a Distância como aliada para tornar possível esse processo.

2.4 Formação continuada: discussão dos teóricos

O Relatório elaborado por Jacques Delors¹¹ fruto da discussão entre os teóricos do mundo inteiro que compunham a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) argumenta sobre a necessidade da educação ao longo de toda a vida, defendendo uma educação permanente. Entretanto, para a Comissão

[...] a educação permanente é concebida como indo muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos: atualização, reciclagem e conversão e promoção profissionais dos adultos. Deve ampliar a todos as possibilidades de educação, com vários objetivos, quer se trate de oferecer uma segunda ou terceira oportunidade, de dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas.¹²

¹¹ DELORS, 2003.

¹² DELORS, 2003, p. 117.

Seguindo este raciocínio, a formação continuada no exercício docente assume um caráter de extrema relevância e pode contribuir significativamente e de forma positiva tanto para um redimensionamento de práticas concebidas como inadequadas, quanto para o fortalecimento das práticas promotoras do crescimento. Com o intuito de compreendermos com mais clareza, a formação continuada com todos os aspectos que a permeiam e o diálogo que estabelece com a educação permanente mencionada anteriormente, propõe-se inicialmente o entendimento do próprio sentido da expressão “formação continuada”. O termo Formação continuada é tema amplamente discutido por diversos teóricos e no percurso da longa trajetória de desenvolvimento humano, social e educacional, vem se ressignificando constantemente se pararmos para analisar seu campo semântico.

Prada¹³ apresenta uma reflexão curiosa em seu livro *Formação participativa de Docentes em Serviço*, quando coloca que as diversas denominações atribuídas à formação ao longo do percurso histórico do panorama educacional, são frutos de vários fatores que vão desde a concepção filosófica que orienta o processo até as influências recebidas de determinadas regiões e instituições envolvidas. A seguir estão elencados alguns dos diferentes termos apresentados e explicados por ele¹⁴:

Tabela 1 - Termos utilizados para denominar a formação continuada no âmbito da docência

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio dos processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo Informar os professores para mantê-los atualizados dos acontecimentos. Recebe críticas semelhantes às da educação bancária.
Formação continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.

¹³ PRADA, Luís Eduardo Alvarado. **Formação Participativa de Docentes em Serviço**. Taubaté. Cabral editora Universitária, 1997.

¹⁴ PRADA, 1997, p.88

Formação permanente	Realizada constantemente. Visa a formação geral da pessoa não se preocupando apenas com os níveis da educação formal.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já possuem.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição. Utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais. No caso dos professores, estes interagem com pessoas.

Fonte: PRADA, 1997.

É interessante ressaltar que o termo reciclagem é desaprovado por vários teóricos por não atender à discussão atual de formação docente, uma vez que traz em sua essência um significado forte no que tange ao processo de reutilização de lixo ou materiais recicláveis.

Paulo Freire defende que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”¹⁵ trazendo, portanto, o termo “formação permanente” para fomentar uma discussão acerca da importância de uma educação contemple a formação global e contínua do indivíduo. Antônio Nóvoa legitima a ideia de Freire ao afirmar que “a formação não se constrói por acumulação, mas sim de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.¹⁶

Tais colocações nos convidam a uma reflexão sobre a formação continuada como um processo que implica no ato consciente e contínuo de redimensionamento da prática através do confronto dos conhecimentos já construídos e internalizados, com a dinamicidade das informações e das mudanças educacionais necessárias para atender às demandas de um mundo globalizado em constante transformação.

A Escola como instituição social de extrema importância precisa estar atenta a essa dinâmica, uma vez que uma de suas missões é a formação integral do cidadão. Dessa forma, é imperioso que busque mecanismos que lhe permita assumir

O compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se

¹⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 39.

¹⁶ NOVOA. Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1999. p. 26.

sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade.¹⁷

O docente por sua vez, se constitui em uma peça fundamental para a adequação da educação às novas exigências do mundo contemporâneo, devendo ser “capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação”.¹⁸ Para tanto, precisa compreender-se como um ser inacabado e inconcluso e fazer dessa consciência um saber fundante da sua prática educativa, da sua formação docente.¹⁹ Colocando-se sedento por transformações constantes em sua práxis, estará mais propício a enveredar-se em um processo de busca por cursos de formação continuada que propicie a satisfação dos seus anseios.

A necessidade de formação permanente é um fator imprescindível haja vista os avanços tecnológicos, a evolução dos meios de comunicação, a mudança de paradigmas, as descobertas científicas. E, em se tratando da formação permanente do docente, é imperativa que haja em sua essência, uma dinâmica que possibilite a compreensão teórica dos problemas atuais, as discussões acerca das instrumentalidades da ação docente que garantam o cumprimento da função social da escola a qual consiste principalmente na formação integral do indivíduo. Nesse sentido, os cursos que objetivam dar continuidade a formação do docente em exercício, deve viabilizar ao professor a compreensão e revitalização da sua prática, o domínio de conteúdos afins, o desenvolvimento de convicções e atitudes para que, dessa forma possam auxiliar os alunos em suas aprendizagens de maneira eficiente. A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

Para tanto, é preciso ter a ideia de que temos uma realidade onde nos deparamos com aspectos bastante diversificados no perfil do docente na atualidade onde encontramos professores que receberam uma educação de péssima qualidade na escola, desvalorização do seu trabalho, ingressou no curso de Pedagogia não por opção, mas por ser um curso de oferta maior e valor menor, cursos esses que trabalham muito mais a parte teórica que a prática e para sala de aula é preciso dominar certas práticas e metodologias para resolver problemas em sala de aula.

¹⁷ LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 9-10.

¹⁸ LIBÂNEO, 2002, p. 10.

¹⁹ FREIRE, 1996, p. 58.

Precisamos primeiro valorizar o professor e compreendê-lo como principal profissional desse país, pois colocando a educação no centro do projeto de desenvolvimento do nosso país inevitavelmente o professor protagonizará o papel de importância que intrínseco à essência dessa profissão.

Os desafios do trabalho docente são imensos, a escola tal como ela se apresenta, como está constituída, sua organização temporal e estrutural, organização do mobiliário, organização do trabalho do professor, a organização curricular fragmentada, pode não ter acabado aos nossos olhos, no chão da escola, mas já não existe mais na cabeça das crianças e até mesmo os cientistas já imaginam a escola de maneira diferente de como ela se apresenta na realidade. Lidar com essas transformações advindas das influências sociais, culturais, digitais e tecnológicas são desafios diários que os professores se deparam frequentemente. no seu labor diário.

O progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos na formação inicial, tornem-se rapidamente obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente.²⁰

Estamos a viver hoje mais uma revolução na história da humanidade, a dinamicidade da sociedade é real, a ampliação do uso das novas tecnologias é também real e diante desse panorama que se apresenta com toda força é impossível isolar a escola dessas influências, exigindo assim um professor que esteja disposto a cuidar da própria formação, internalizando o aprender a conhecer, um dos quatro pilares da educação para este século que nos impulsiona a enveredarmos pelos caminhos do conhecimento a partir do reconhecimento das limitações e lacunas que vão surgindo em nossa formação por conta da rapidez, tanto das informações quanto dos conhecimentos que surgem e se consolidam nos mais diversos segmentos, nos convidando a transformar nossa maneira de se relacionar com o conhecimento, com o outro e com o mundo.

Em síntese, o que é interessante deixar guardado desse capítulo para a leitura do capítulo seguinte é a ideia da formação continuada na docência formada por vários pontos de intersecção, a dinamicidade da sociedade e a rapidez das informações, a importância da formação de um perfil de docência que atenda a essa demanda e, ao mesmo, tempo tenha sensibilidade para fazer a educação acontecer num cenário de

²⁰ DELORS, 2003, p. 104.

diferenças sociais, culturais, econômicas e cognitivas, o que as políticas públicas oferecem ao setor educacional e de que forma elas comungam com a legislação vigente, o que dizem os pensadores sobre a formação contínua e a que pontos essenciais esta deve atender a fim de instrumentalizar a pessoa docente com subsídios que possibilitem realmente a melhoria da educação numa perspectiva crítica, humanística.

3 HUGO ASSMANN E A PESSOA EDUCADORA SOB O OLHAR DE UMA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA

Neste momento convido o leitor para uma reflexão sobre a visão Humanística de Educação e da pessoa educadora, tecendo diálogo com a importância de uma ação pedagógica mais humana e, de fato, transformadora, permeada por um pensar crítico no exercício da docência, explícitas nas ideias de Hugo Assmann.

3.1 Algumas palavras sobre a Educação Humanística

A Educação Humanística tem como ponto central o sujeito aprendente e sua formação integral. Sua intenção primeira é a criação de condições que facilitem a aprendizagem deste, ampliando a sua capacidade autônoma de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional. Dessa forma, dialoga diretamente com a ideia dos quatro pilares da educação para o século XXI: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.²¹

Nessa concepção o indivíduo é concebido como ser inconcluso em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos, porém sem anular sua ideia de totalidade composta por diferenças, autonomia e independência as quais carecem ser aceitas e respeitadas. Não se espera ainda que esses quatro pilares sejam desenvolvidas apenas no bojo da educação escolar, pois a construção do conhecimento se fundamenta também nas experiências individuais, nas interações com os diversos segmentos sociais, nas mediações, na capacidade de flexibilização para se adaptar às mudanças do mundo dinâmico e na curiosidade, fatores que não deixam de ser inerentes à condição humana. Nessa perspectiva, a ideia de uma Educação permanente coloca o indivíduo em uma posição constante de aprendizado, em relação a isso Assmann coloca que

Uma das características da espécie humana é que seus membros podem continuar aprendendo a vida inteira. Mas isto pressupõe que se tenha conservado ou readquirido a curiosidade e a fascinação para gostar de aprender. Trata-se de uma experiência vital que, junto com a persistência no

²¹ DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. p. 90.

exercício da curiosidade, leva a surpreendentes desenvolvimentos do potencial humano.²²

Outros pensadores importantes na História da Educação brasileira também defendem essa concepção de educação. Este fato é perceptível, entrelinhas ou explicitamente, ao realizar a leitura de suas obras, a exemplo de Paulo Freire e Rubem Alves. Neste estudo, entretanto, trataremos com atenção especial as ideias de Hugo Assmann e suas percepções a respeito deste tão discutido olhar humanizado sobre a educação e como estas se reverberam nas propostas de formação continuada ofertadas às pessoas docentes.

3.2 A Educação na ótica humanizada de um grande teólogo

Hugo Assmann foi um importante teólogo brasileiro e é considerado um dos pioneiros da Teologia da Libertação no Brasil. Na década de 1980 até o ano de 1994, em suas produções científicas, dedicou-se predominantemente à Teologia, a partir de então pendendo para a área educacional, ofereceu contribuições grandiosas levantando reflexões sobre os paradigmas educacionais à luz do olhar humanizado da Teologia. As suas obras mais conhecidas no cenário educacional são: Paradigmas Educacionais e corporeidade (1994); Metáfora Novas para Reencantar a Educação: epistemologia e didática (1996); Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança (2000); Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente (2003); Curiosidade e o prazer de aprender. O papel da curiosidade na aprendizagem criativa (2004); Redes digitais e metamorfoses do aprender (2005). Essas obras trazem consigo o pensar do autor acerca de uma educação humanizadora, crítica e voltada para a sensibilidade.

Ao falar sobre reencantar a Educação, Assmann nos remete a uma reflexão necessária à práxis da pessoa educadora, insistindo na superação dos ranços do negativismo e do desânimo que emergem de muitos ambientes escolares, frutos dos desafios e dificuldades que permeiam o cenário educacional em todos os segmentos: administrativo, pedagógico, estrutural, a negligência familiar e do poder público, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, importa refletir também sobre a escola, tendo o professor como parte do plano de fundo dessa discussão, com vistas a pensar como essa educação deve ocorrer dentro de um mundo envolto em mudanças, alicerçado

²² ASSMANN, 2007.

pelas diferenças, pela pluralidade, em suma, pela aceitação e convivência com pensamentos diversos, múltiplas formas de enxergar o mundo e de ser no mundo, possibilitando uma aprendizagem mais significativa que sirva como mola propulsora para mudanças positivas na vida do sujeito aprendente.

A pedagogia escolar deve estar ciente, por um lado, de que não é a única instância educativa, mas, pelo outro, não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a corporeidade aprendente de seres vivos concretos é a sua referência básica de critérios.²³

Uma sociedade mais humana é construída a partir do espaço vivido pelo sujeito e, é em contato com as experiências sociais que este se desvenda, firma sua identidade e interage com seus pares, viabilizando o desenvolvimento de suas bases no campo do conhecimento o que o instrumentalizará com saberes que possivelmente deverão acompanhá-lo durante todo o percurso de sua vida. Segundo Assmann, “a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade.”²⁴ A escola, ao se configurar como um desses espaços tem na figura do professor uma responsabilidade a mais, exigindo do mesmo um olhar sensível a esses elementos, daí consolida-se a importância de uma formação continuada que traga em seu bojo uma visão ressignificada da educação, numa perspectiva crítica e humanística das relações, dos saberes existentes e da forma como estes podem ser construídos no espaço escolar a fim de que seja possível transpor os muros da escola e intervir na realidade da pessoa discente.

Entretanto, é importante analisar que apenas a oferta de cursos de formação continuada para a docência não garante o alcance desta tão grande empreitada, tudo começa com a prontidão da pessoa docente para enveredar-se pelo caminho da eterna aprendizagem. É necessário que esta tenha consciência do seu inacabamento como sujeito e deixe-se mover pela curiosidade que é intrínseca à raça humana, mas que em determinada etapa da vida vai perdendo sua força em função das várias experiências (em sua maioria, negativas) vivenciadas nos diversos grupos sociais aos quais pertence.

²³ ASSMANN, 2007, p. 26.

²⁴ ASSMANN, 2007, p. 26.

A disponibilidade para aprender e ensinar começa com a curiosidade, como tão enfaticamente está retratado em um dos pensamentos mais disseminados e reproduzidos no meio educacional, “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”²⁵ Como Paulo Freire, Hugo Assmann comunga desse pensamento agregando a este a necessidade de colocar a curiosidade em constante desenvolvimento com vistas a uma compreensão mais clara do mundo, da sociedade e das ideias que sofrem constantes transformações na contemporaneidade.²⁶ Dessa forma, o perfil da pessoa educadora que atenda a uma Concepção Humanística de Educação deve ser composto também pela sensibilidade de olhar para a pessoa discente como incompleta, embora permeada de significativas construções cognitivas, culturais e emocionais, e ao mesmo tempo, perceber em si mesma esta incompletude. Este é um importante elemento tanto para o ato de ensinar quanto para o ato de aprender.

Segundo Assmann, uma sociedade onde caibam todos só existirá em um mundo onde caibam muitos outros mundos. Para tanto, a educação assume a importante tarefa de formar indivíduos que concebam a criatividade e a ternura como necessidades para a vida e elementos definidores da realização individual e social.²⁷ Os sentidos de humanizar e educar se imbricam quando trazemos à prática pedagógica a intencionalidade de promover, conviver e partilhar a construção solidária de um mundo justo e feliz a fim de formar pessoas livres através do ato educativo.

Sabemos cada vez mais coisas sobre como fazer e somos cada vez mais ignorantes sobre questões humanas e sociais fundamentais. Não há exagero em afirmar que, nessas questões acerca do potencial humano para construir de maneira sustentável um futuro de convivialidade pacífica e planetária, a nossa ignorância está aumentando cada vez mais e as nossas perplexidades são cada vez mais angustiantes.²⁸

Ao direcionarmos essa reflexão para o chão da escola trazemos à tona as muitas discussões sobre o compromisso desta com uma formação integral que atenda às demandas de uma sociedade em constante mudança e também sobre a necessidade de conhecer e considerar a realidade do educando em todos os seus aspectos, como fator primordial para um ensino eficiente e uma aprendizagem

²⁵ FREIRE, 1996, p. 85.

²⁶ ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes, 2004.

²⁷ ASSMANN, 2007.

²⁸ ASSMANN, 2004, p. 206.

significativa. Compreender as vivências do outro, suas subjetividades, seu arcabouço cultural e todos os outros elementos que compõem seu ser e estar no mundo faz parte dessa visão humanística de educação tão defendida por Hugo Assmann em suas produções literárias. A construção de um planeta habitado por pessoas solidárias e com ações balizadas pela ética pode sim começar ou, até mesmo se fortalecer, pela escola. A relação professor-aluno e as trocas diárias estabelecidas no contexto do cotidiano escolar entre esses pares devem servir como veículo de acesso a este processo humanizador, daí a necessidade de um profissional bem preparado não só tecnicamente, mas também humanamente, consciente das proporções de sua responsabilidade ao lidar com pessoas em formação.

Até aqui vimos que a Concepção de Educação Humanística além de focar no sujeito que está submetido a determinados ensinamentos, tem em Hugo Assmann um grande baluarte na disseminação da sua essência. Um perfil humanizado da pessoa educadora pode provocar inúmeras mudanças positivas na vida da pessoa discente e produzir uma cultura de paz baseada na ética e no convívio social desta, através do empoderamento alcançado por meio de um processo educativo que mesmo atendendo em um primeiro momento ao que preconiza os documentos curriculares oficiais, o faz de forma a extrapolar a ideia da formação científica para alcançar uma formação que considera a integralidade do ser.

4 CURSOS OFERTADOS NO MUNICÍPIO DE VALENÇA (2009-2012) EM PARCERIA COM O GOVERNO FEDERAL: CONHECENDO SUAS PROPOSTAS

A partir da leitura do capítulo anterior vamos aprofundar nossa reflexão sobre os elementos que devem preencher a proposta pedagógica das formações em serviço para atender às exigências de uma educação humanizadora e também analisar os cursos ofertados aos docentes da Rede Municipal de Valença e como suas propostas se configuram de forma a atender toda essa discussão.

O processo de formação continuada se configura como uma importante via de acesso para o sucesso profissional e para a qualidade do serviço oferecido. Além disso, instrumentaliza o indivíduo para uma boa condução do seu trabalho através da atualização de conhecimentos que possibilitam um viver melhor dentro de uma sociedade dinâmica que permanece em constante transformação. No caso da Educação esta formação permanente direcionada ao professor ganha uma importância a mais, visto que o educador lida com vidas, com formação de indivíduos que possuem culturas diferentes, modos de pensar e agir diferentes e não raro, com necessidades educacionais, psicossociais que exigem um olhar responsável e compreensivo, pois podem demandar determinados saberes que nem sempre estão consolidados completamente. Dessa forma, a formação continuada em serviço é uma mola propulsora para amenizar alguns desafios pedagógicos com os quais os professores se deparam diariamente.

Podemos perceber nas últimas décadas uma sensibilidade do governo federal frente à necessidade de formação continuada docente através das muitas políticas públicas criadas para este fim. Os cursos de capacitação em serviço são uma realidade no país inteiro e felizmente, os professores da Rede Municipal de Ensino de Valença-Ba foram beneficiados com muitos deles. No período que compreende os anos de 2009-2012, foram ofertados em nosso município, em parceria com o MEC, diversos programas de formação em serviço destinada às mais diversas áreas e segmentos. Podemos citar a PARFOR e UAB destinadas aos professores que almejavam a primeira graduação e/ou especialização em áreas específicas nas quais lecionam na rede; O Programa de Formação Continuada destinado aos professores que atuavam na Educação Especial; O PROINFO Integrado destinado aos docentes

interessados em ampliar seus conhecimentos na área de tecnologia educacional; O Pró-Letramento e o Alfabetização e Linguagem os quais alcançaram os docentes que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental; E o PROGESTÃO destinado às equipes gestoras que estavam à frente das escolas da Rede. Por uma questão de escolha, envolvimento pessoal e realização de um estudo mais aprofundado, nesta investigação iremos nos ater apenas aos três últimos cursos supracitados. Na sequência, eles serão explicitados para que fiquem claros seus objetivos, propostas e formas de operacionalização.

4.1 Pró-letramento

O Pro-Letramento é um Programa de Formação Continuada para Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental idealizado pelo MEC e operacionalizado em parceria com as Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, estados e municípios. Contando com uma carga horária de 120h de estudo, sendo 80h presenciais com acompanhamento de um tutor e 40h à distância, utiliza a metodologia semipresencial e tem entre outros objetivos “Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Linguagem e Matemática.”²⁹

Além disso, o Pró Letramento contempla a multiplicidade na formação continuada. A Secretaria Municipal de Educação indica um professor para ser o formador/tutor dos demais professores que serão os multiplicadores dos conhecimentos adquiridos na formação com as universidades. Nesse sentido, há uma parceria entre as secretarias, universidades e o Ministério da Educação para que a instauração da formação aconteça de forma exitosa.

A formação completa abrange duas áreas do conhecimento, Linguagem e Matemática, tendo os professores cursistas a possibilidade de optar inicialmente pela área do curso com a qual mais se identifica para, ao término desta, cursar a segunda opção, processo que o curso denomina de REVEZAMENTO. Explicitando melhor, o cursista que escolheu cursar Linguagem no primeiro momento, posteriormente

²⁹ MEC. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. ed. rev. ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 7.

cursará também Matemática e vice-versa, sendo que cada uma das áreas conta com uma carga horária de 120h somando, portanto, um total de 240h de formação continuada.

A proposta do curso é bem interessante. Apresenta um material didático impresso extremamente rico, contendo orientações básicas e fundamentais para favorecer a autonomia do cursista nos momentos à distância, bem como exercícios, sugestões de leituras e exemplos de situações de aprendizagem que denotam a realidade do cotidiano escolar. É importante salientar que todos os professores cursistas são beneficiados com os módulos e mais um caderno personalizado quadriculado, no caso do curso de Matemática, ou um caderno personalizado pautado para o curso de Linguagem. Apresenta ainda a figura do tutor como peça fundamental para a sua operacionalização cuja função, segundo o guia do programa de formação, é a de

Sugerir formas de organização do tempo de estudo para as ações presenciais e para os estudos individuais dos cursistas; indicar estratégias para resolução de dúvidas diante do conteúdo e para resolução dos exercícios propostos; mediar as discussões apresentadas no material didático encorajando os alunos a levantarem suas dúvidas, seus progressos e suas necessidades especiais de acompanhamento.³⁰

O material didático do curso de Matemática conta com 08 (oito) fascículos estruturados a partir de atividades em grupo (presenciais) e atividades individuais (à distância). Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental aborda e sugere conteúdos e atividades concernentes aos 04 (quatro) blocos de conhecimentos que compõem a área de Matemática: NÚMEROS NATURAIS, GRANDEZAS E MEDIDAS, ESPAÇO E FORMA, TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO, além de fomentar em um fascículo extra uma discussão significativa acerca do processo de avaliação educacional. Nos momentos à distância, os fascículos propõem a vivência de atividades in loco (a própria sala de aula do professor cursista serve como laboratório) ao mesmo tempo em que estimula a reflexão por parte do docente no que tange aos diversos aspectos que compõem a sua práxis.

Nos momentos presenciais, os trabalhos em grupo, as discussões teóricas, vivências, experimentações e construção de jogos pedagógicos são elementos de

³⁰ MEC, 2007, p. 14.

destaque, assim como também o são a socialização das atividades individuais, suas impressões e os resultados obtidos durante a realização destas no espaço da sala de aula.

O material didático da área de Língua Portuguesa apresenta uma estrutura similar, assim como a dinâmica dos encontros presenciais e estudos à distância. Os conteúdos propostos direcionam as discussões teóricas convidando os cursistas a uma reflexão mais aprofundada acerca dos processos de ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, das VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS, PRODUÇÕES TEXTUAIS, PRÁTICAS DE LEITURA E SEQUENCIAS DIDÁTICAS através da vivência de oficinas e socialização das experiências profissionais dos professores cursistas.

A proposta didática traz como eixo de reflexão e estudo o letramento que será enfatizado na área de Linguagem, trazendo como problematização textos na discussão e no movimento da escrita e da leitura. Já em Matemática se propõe através da construção de materiais concretos que fazem parte do dia a dia dos educandos, trazer a contextualização dos conteúdos que abrangem essa área de conhecimento, para que o sucesso da aprendizagem seja garantido.

Para Magda Soares³¹ alfabetização é a ação de tornar-se alfabetizado e enquanto letramento é a forma como se é letrado, ou seja, é a decorrência do ato de alfabetizar letrando, que vai além do processo de aquisição simplesmente da leitura e escrita. É uma aquisição que gera reflexão e contextualização para a reflexão de forma autônoma. Assim, esse programa de formação continuada permite ao educador uma oportunidade de ampliar o conhecimento a partir de um diálogo teórico e prático.

Diante do exposto, é perfeitamente cabível pensar neste programa de formação continuada, Pró Letramento, como um grande provocador de reflexão da prática educativa e também um excelente norteador desta prática, uma vez que oferece subsídios teóricos e práticos que funcionam como ferramentas significativas no exercício de uma práxis pedagógica mais segura e eficaz, especialmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

³¹ SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 54.

4.2 Alfabetização e Linguagem

O curso de “Alfabetização e Linguagem” é um programa de formação continuada, idealizado pelo Ministério da Educação, em parceria com a UNB – Universidade de Brasília e adesão dos municípios, com a intenção de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e foi ofertado aos professores da Rede Municipal no ano de 2010.

Embora seu público alvo sejam todos os educadores e educadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino que estejam atuando em sala de aula, no município de Valença-BA ele sofreu uma pequena adaptação, sendo ofertado apenas aos docentes que lecionavam no 1º ano. Tal adaptação foi fruto de uma necessidade que o município apresentava na época: a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos.

A implantação do Ensino Fundamental de 09 anos foi regulamentada pela Lei nº 11.274³² e sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva no dia 06/02/2006. O objetivo era assegurar a todas as crianças, um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. Nessa perspectiva, houve uma necessidade da reorganização e reflexão acerca da aquisição da leitura e escrita de forma mais significativa nos anos iniciais.

Diante desse panorama educacional, no qual a obrigatoriedade de todos os municípios em adequar seus sistemas de ensino para acatar à nova exigência era fundante, o município de Valença com o intuito de garantir uma transição alicerçada em um processo de ensino de mais qualidade, entendeu que o referido curso se configurava em uma excelente via de acesso para o alcance desse objetivo. E como no ano de 2009 os docentes dos demais anos foram também beneficiados com o Pró-Letramento, estes não teriam grandes prejuízos.

O curso traz como objetivo a proposta de contribuir com a formação continuada de docentes que trabalham com o início de escolarização, explorando conhecimentos teóricos e metodológicos específicos ao ensino da língua materna, com foco na leitura e na escrita a fim de possibilitar aos educadores e educadoras

³² BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

uma reflexão crítico-pedagógico-discursiva de sua prática com vistas à reconstrução de concepções de alfabetização, tudo isso alimentado pela expectativa de melhorar a qualidade da educação na alfabetização, letramento e ampliar o entendimento da construção e do uso da Língua Portuguesa.

Está estruturado a partir de uma carga horária de 120 horas, sendo 88 horas presenciais e 32 horas de estudos indiretos, e oferece aos professores cursistas um módulo único – Leitura e Escrita: Estratégias de apoio e Práticas de Leitura, Interpretação e Produção de Textos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o qual se apresenta subdividido em 07 fascículos assim dispostos:

Tabela 2 - Fascículos que compõem o módulo Leitura e Escrita: Estratégias de apoio e Práticas de Leitura, Interpretação e Produção de Textos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 2009

<u>Fascículo 0</u>	Letramento Inicial e Processo de Alfabetização;
<u>Fascículo 01:</u>	Da Fala para a Escrita 1
<u>Fascículo 02:</u>	Da Fala para a Escrita 2
<u>Fascículo 03:</u>	A Produção de Textos na Escola
<u>Fascículo 04:</u>	Redação Escolar: Desenvolvimento e Avaliação;
<u>Fascículo 05:</u>	A Construção da Leitura 1;
<u>Fascículo 06:</u>	A Construção da Leitura 2;
<u>Fascículo 07</u>	Modos de falar, de ler e de escrever: Análises e Estruturas Linguísticas

Fonte: PEREIRA, Maria do Amparo Menezes. Relatório Descritivo-Analítico, 2010.

O curso teve início em abril 2010 e encerrou em setembro 2010, com encontros quinzenais de oito horas e estudos à distância, atendendo a um grupo de 28 (vinte e oito) profissionais que atuavam nas escolas da área urbana e campesina.

4.3 Progestão

O programa de Capacitação à distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO tem a pretensão de consolidar a democratização da gestão escolar e a elevação da qualidade do ensino na escola pública com seu foco na melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos educandos. O público alvo é composto por docentes que ocupam cargos efetivos e comissionados: diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e secretários escolares das escolas públicas, técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Essa formação continuada está voltada para o desenvolvimento de competências profissionais que subsidie a resolução de problemas administrativos,

pedagógicos e relacionais vivenciados, identificados a partir do cotidiano escolar e das práticas dos gestores, fato que permite a integração e a interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conteúdos a serem trabalhados. Essa forma de trabalho pedagógico tende a privilegiar a metodologia da resolução de problemas para que assim permita que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do integrante do curso, além disso, essa formação favorece a construção do conhecimento que valoriza a vivência investigativa e o aperfeiçoamento da sua prática.

Segundo Nóvoa³³ a formação continuada não se edifica apenas por amontoamento de cursos, de informação ou de métodos, ao contrário se dá pelo meio de um trabalho de análise crítica sobre aprendizados e de reorganização da forma de pensar e agir no contexto educacional. O curso Progestão se apresenta com um formato que promove a capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos à prática do gestor de educação sendo um fator basilar para o êxito do mesmo. O processo formativo se constitui de avaliação diagnóstica e avaliação formativa a partir do estudo de cada módulo proposto para que garanta o desenvolvimento integrado e contínuo de aprendizagens e competências.

Assim, “O desenvolvimento profissional só poderá acontecer no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas.”³⁴ É exatamente esta discussão que permeia a formação continuada proposta pelo Progestão.

A valorização dos profissionais da educação, com o reconhecimento do seu trabalho, faz-se necessária para o desenvolvimento de uma educação que promova a cidadania e a inclusão, pois o fortalecimento do trabalho na área educacional perpassa por políticas de afirmação do trabalho desses profissionais, priorizando a qualificação e o estímulo à formação continuada.

O aperfeiçoamento dos gestores escolares é uma necessidade permanente para a oferta de serviços educacionais cada vez melhores à sociedade. A formação continuada desses docentes-dirigentes visa tornar a gestão mais qualificada, competente, participativa, com a presença ativa da comunidade escolar e local no dia a dia da escola. “Emerge das numerosas tentativas de consolidação da democracia

³³ NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992. p. 62.

³⁴ LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 5.

na gestão escolar, representadas pelos movimentos que visam promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar.”³⁵ Por isso, promover a formação continuada das pessoas docentes que assumem o papel de gestores escolares é uma premissa desse programa.

Para tanto, o Progestão aponta para alguns caminhos relevantes que primam pelo sucesso da formação e se edifica para o desenvolvimento de competências e habilidades, tendo como pressuposto básico a problematização de situações vivenciadas no cotidiano da gestão escolar, a possibilidade da integração da equipe técnica e pedagógica, otimizando os processos de trabalho com vistas a um melhor desempenho das pessoas docentes e discentes, disseminando a gestão democrática na rede pública de ensino com o intuito de viabilizar o desenvolvimento de planos de gestão que possibilitem mudanças significativas neste processo.

Enfatiza-se, portanto, que o programa de formação continuada Progestão possui como marco legal para sua elaboração e execução os seguintes documentos oficiais: Constituição Federal (1988); Constituição Estadual (1989); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Educação (2001-2010/2011-2020); Plano Estadual de Educação (2010); Plano Municipal de Educação (2008/2015); Diretrizes Curriculares Nacionais (2013); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Projeto Pedagógico e Regimento Escolar de cada escola inserida na formação.

Desta forma, se consolida a partir de uma base que visa formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, focada no sucesso escolar dos alunos. No município de Valença-BA foram inseridas dezoito escolas com suas respectivas equipes gestoras no processo formativo. A metodologia aconteceu de forma modular, com textos didáticos elaborados intencionalmente para uso a distância com tecnologia apropriada para a formação dos gestores em serviço, com características de caráter auto instrucional articulado a questões do cotidiano das escolas e voltados para o desenvolvimento de competências profissionais, adotando as opções metodológicas da ação/reflexão/ação, do aprender fazendo e da resolução de problemas.

³⁵ DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? módulo II. Brasília: ConseD – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. p. 07.

Está organizado em 10 módulos estruturados em unidades didáticas. Na parte introdutória dos Cadernos de Estudo, desenvolvidos para cada módulo do programa, encontra-se o detalhamento de objetivos e conteúdos dos módulos e das respectivas unidades que correspondem a aprendizagem em termos de competências profissionais, ou seja, a conhecimentos, habilidades e atitudes que serão apropriados ao longo da experiência de formação em serviço, propiciando avanços na qualificação como docente gestor, obedecendo a uma carga horária de 300h.

Tabela 3 - Módulos de estudo do Programa de Formação Continuada Progestão

Módulo 0	Sensibilização e apresentação do programa PROGESTÃO - sua estrutura, metodologia, cronograma e levantamento de expectativas;
Módulo 1	Como articular a função social da escola com a comunidade
Módulo 2	Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar.
Módulo 3	Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola.
Módulo 4	Como assegurar o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola.
Módulo 5	Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola.
Módulo 6	Como gerenciar os recursos financeiros da escola.
Módulo 7	Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola.
Módulo 8	Como desenvolver a gestão dos servidores na escola.
Módulo 9	Como avaliar o desempenho institucional da escola.
Módulo 10	Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para melhoria do desempenho escolar

Fonte: Folder de lançamento do Progestão, 2009.

Portanto, este curso, através do sua proposta pedagógica, busca nos estudos, discussões e atividades práticas, melhorar o desempenho e qualidade da escola pública auxiliando as lideranças escolares a superar possíveis dificuldades da gestão cotidiana. Assim, sua proposta formativa tende a ressignificar a construção de um projeto democrático de autonomia que visa o sucesso da aprendizagem dos alunos através da realização de estudos e de ações previstas no seu plano de gestão relativo ao Projeto Pedagógico, Regimento Escolar, PDE e outros projetos de sua unidade escolar. A intenção é que ao desenvolver tais atividades toda comunidade escolar possa ser motivada a envolver-se nas ações da unidade escolar criando uma grande teia onde as experiências individuais, as diferenças sociais, culturais e econômicas, os saberes construídos, convergirão de forma coletiva para a melhoria da qualidade

educacional daquele espaço em todos os aspectos que o termo “qualidade educacional” pode abarcar.

Refletindo sobre a Concepção de Educação que permeiam os Programas de Formação Continuada para a docência, podemos analisar que os três cursos ora apresentados trazem no centro da sua proposta a reflexão sobre as práticas educacionais, ancorada a um aprofundamento teórico necessário ao redimensionamento destas, a fim de trilhar um caminho onde a aprendizagem da pessoa discente ocorra de maneira significativa e contextualizada no interior da sua realidade, denotando traços da concepção de ensino inerentes à Pedagogia Crítico-social que prioriza o desenvolvimento das capacidades e habilidades da pessoa discente em consonância com suas experiências culturais, levando-a a se conceber como agente ativo de transformação social, a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das diversas realidades apresentadas e vivenciadas como um ser integrante da sociedade. Podem-se identificar também traços da Pedagogia Libertadora, defendida por Paulo Freire, e sustentada por uma visão em que a prática é orientada pela teoria em um processo perene de troca de ideias entre docentes e discentes.

Resumindo, as formações devem desvendar o cotidiano da pessoa docente viabilizando um retorno permanente da reflexão sobre sua caminhada como educador construindo-as sobre a prática, pois é esta que dá sentido às inquietações pedagógicas oriundas dos sucessos e insucessos no processo de ensinar e aprender. Ao final deste capítulo, estamos munidos de informações importantíssimas acerca das propostas formativas estudadas e suas respectivas Concepções de Educação através da análise de todo material que a compõe e da forma como foi conduzido todo processo de operacionalização junto ao público alvo. Agora, será o momento de analisar suas contribuições a partir do olhar das formadoras.

5 IMPACTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS NO MUNICÍPIO DE VALENÇA – 2009 À 2012: O OLHAR DOS FORMADORES

Apresentadas, no capítulo anterior, a estrutura dos cursos de formação aos quais os docentes das séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Valença-BA foram submetidos, bem como seus objetivos, propostas formativas e concepções de ensino que os permeiam, agora será o momento de conhecer a percepção dos formadores acerca do impacto destes no fazer pedagógico desses profissionais e sua repercussão num possível redimensionamento das práticas educacionais junto ao corpo discente, para então, posteriormente, à guisa de conclusão, identificarmos possíveis traços identitários que aproximem suas propostas do ideário educacional humanístico defendido por Hugo Assmann.

Ao longo de toda a leitura vimos que os processos formativos devem estar baseados na prática reflexiva visando desenvolver nos envolvidos o espírito investigativo e a construção de conhecimentos a partir da própria prática, talvez o caminho para alcançá-la seja expor os docentes a uma formação mais dialógica e menos transmissiva que privilegie a análise da teoria sobre a prática e vice versa. São inúmeras as discussões travadas por teóricos que evidenciam que a qualidade da formação do professor é um dos fatores que mais influencia a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, isso significa que mesmo diante de uma realidade de desigualdade de renda, de classe social e outras tantas desigualdades existentes, um professor com uma boa base formativa é quem mais pode contribuir para elevar a qualidade da educação e melhorar a equidade do sistema em nosso país.

A formação continuada deve ter como *locus* principal a escola, amparada pelo trabalho pedagógico, pela construção de novas práticas, pela interação com os colegas na construção de um trabalho colaborativo, portanto, sem uma ligação próxima e orgânica entre o centro formador (nesse caso, os cursos) e a escola não pode haver uma formação de qualidade. Ao trazer essa reflexão convido a pessoa leitora, caso seja necessário para um melhor entendimento, a realizar uma releitura do capítulo anterior onde trago as propostas pedagógicas, os traços de algumas concepções de ensino identificadas e o desenho estrutural dos cursos que são objetos de estudo desta investigação. Podemos vislumbrar claramente a preocupação de

seus idealizadores em promover essa proximidade com a escola e todos os elementos que a compõem, constituindo-se assim como interessantes espaços de construção de saberes a partir de reflexões sobre a própria prática.

Nesse panorama tão rico em construções e reconstruções, a figura do formador emerge como uma fonte perene de mediações. Aquele que tece diálogos, que promove a interação entre os pares, que estimula as transposições didáticas, que olha com sensibilidade para as angústias e desafios trazidos do espaço da sala de aula para o círculo de formação, discute sobre estes tomando o coletivo como aliado na busca de alternativas e mecanismos para ressignificá-los, que conhece a realidade educacional, pois se debruça sobre esta e a vivencia durante os acompanhamentos realizados, na escuta atenta ou até mesmo porque experienciou a docência em outros momentos de sua trajetória profissional. Desta forma, neste capítulo, daremos “voz” a esse formador, adentraremos nos impactos das formações realizadas no município de Valença sob sua ótica, percebendo suas interlocuções com os elementos formativos e os aprendizados dos professores cursistas.

5.1 Pró-Letramento

O programa de formação continuada intitulado Pró-Letramento no município de Valença contou com o apoio tutorial de duas professoras do seu quadro efetivo, Prof. Doris Amparo de Freitas Santos Marques³⁶ e Prof. Josélia Argolo Pires de Sousa.³⁷ Ao analisar os relatórios³⁸ produzidos por estas, pudemos perceber um grande encantamento acerca da experiência vivenciada no percurso formativo.

Segundo as leituras, o Pró-Letramento teve uma metodologia voltada para a prática pedagógica dos educadores a partir de sua realidade e o cotidiano da sala de aula. O curso serviu para aprimorar a didática com as abordagens sobre leitura e escrita e Matemática, visto que os depoimentos dos professores que participaram do

³⁶ Tutora de Matemática, Pedagoga; Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: currículo, didática e avaliação; Especialista em Educação à Distância; Especialista em Gestão Escolar; Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino desde 1999.

³⁷ Tutora de Alfabetização e Linguagem, Pedagoga, licenciada em Letras; Especialista em Interdisciplinaridade na Educação Básica, Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Coordenação Pedagógica; Mestre em Educação e Teologia; Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino desde 1991.

³⁸ Em relação a este Programa de Formação foram lidos e analisados ao todo 13 relatórios, sendo que 12 deles são referentes a área de Matemática. A tutora de Alfabetização e Linguagem produziu durante o percurso formativo o total de dois relatórios, entretanto, nesta investigação só tivemos acesso apenas ao segundo relatório.

curso evidenciavam que o mesmo os ajudou na qualificação e crescimento pedagógico. Foi uma formação que auxiliou na melhoria das metodologias utilizadas até então, sempre tendo como foco as experiências partilhadas de acordo com cada temática estudada nos fascículos. Tais fascículos traziam à tona reflexões pertinentes para o crescimento de cada educador e convidava-os a transportá-las para o chão da sala de aula através de atividades orientadas que deveriam ser operacionalizadas junto aos seus alunos, contribuindo para uma nova organização didática de cada educador, como tão bem coloca a tutora de Alfabetização e Linguagem:

Percebemos que os professores estão dentro das suas possibilidades aplicando as atividades e sugestões que são construídas no curso, sempre solicitamos alguns exemplares das construções dos alunos para que haja uma troca com os colegas das experiências na execução dessas atividades, e é muito bom perceber que os resultados positivos estão surgindo a partir do Pró-Letramento.³⁹

Portanto, o pró-letramento foi um canal para o fortalecimento pedagógico que trouxe novas possibilidades tanto para a concepção do professor como escriba e promotor do ensino da língua sob a perspectiva do letramento no que tange a área de Alfabetização e Linguagem, como também, mediador e desmistificador da Matemática como “bicho-papão” para um ensino mais contextualizado e provocador da compreensão das noções matemáticas trabalhadas pela escola muitas vezes, de forma automática e superficial. Um trecho de um dos relatórios analisado deixa essa ideia bem clara:

Os professores têm se mostrado encantados com a maneira tão clara e de fácil entendimento que os fascículos tratam assuntos matemáticos tão corriqueiros em sua prática docente, mas que eram trabalhados até então de forma descontextualizada e até mesmo vazia de significado.⁴⁰

No Pró-Letramento foi possível apreender diversas propostas que fortaleceram o fazer pedagógico estimulando o desapego ao livro didático, a fim de realizar um movimento de inclusão de outras ferramentas e recursos pedagógicos igualmente carregados de potencialidades, resultando na variação das estratégias metodológicas utilizadas até então, ação esta de extrema importância considerando os diversos estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas⁴¹ tão estudadas na

³⁹ SOUSA, Josélia Argolo Pires de. **II Relatório Referente aos Fascículos 4, 5 e 6**. Valença-BA, 2009. p. 4.

⁴⁰ MARQUES, Doris Amparo de Freitas Santos. **1º Relatório do Retorno - Pró-Letramento – Matemática do Estado da Bahia**, Valença-BA, 2009, p. 2.

⁴¹ GARDNER, 1983.

formação docente inicial, mas muito esquecida na prática pedagógica tanto no ato do planejamento, como no trato com os alunos. Assim, foi um crescimento no entorno do município, pois os professores que atuavam nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, tiveram a oportunidade de revisitar suas ações pedagógicas e acrescentar no universo dos educandos diferentes gêneros textuais como ferramentas potenciais para o trabalho com os demais conhecimentos científicos das duas áreas de conhecimento que eram focos da formação: Linguagem e Matemática, evidenciando a consolidação da ideia de interdisciplinaridade. Os momentos em grupo eram esperados com ansiedade, pois se apresentavam como vias de acesso para socializar as próprias experiências e dificuldades enfrentadas no fazer pedagógico, escutar as dos companheiros, discutir sobre possíveis possibilidades de resolvê-las ou utilizá-las a favor de seu crescimento profissional, além de elaborar de forma cooperativa e colaborativa subsídios concretos e pensar ideias para enriquecer as práticas em sala, como assim indica uma das tutoras.

O Fascículo 04 que trata da Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura iniciamos com o texto em slide Asa de Papel de Marcelo Xavier, depois refletimos sobre a importância da biblioteca para o incentivo da leitura e aí neste momento cada professor coloca as suas dificuldades em montar uma biblioteca, mas em meio às colocações surgiram várias sugestões em como tornar viável uma biblioteca no nosso espaço mesmo que simples, nesse sentido ficou certo que cada professor juntamente com os seus diretores iriam fazer uma caixa da biblioteca (fornada de forma bem lúdica cheia de livros que fossem possíveis conseguir), como também o “Cantinho da leitura” que já é uma prática, o “Varal da Leitura”, etc.⁴²

Além disso, percebeu-se que a apropriação da codificação e decodificação por parte dos alunos tornou-se objeto de estudo e reflexão dos educadores que passou a perceber essa ação como uma oportunidade para vivências pedagógicas diferenciadas e ricas, fortalecendo assim o processo de aquisição da leitura e escrita dentro das regras gramaticais, mas muito mais na proposta do letramento que se apresenta como uma ação de criação e recriação de forma contextualizada.

Já na área de Matemática as discussões giraram em torno dos conteúdos abordados nos fascículo – os números e sua representação; Conceituação de números naturais; Sistema de numeração decimal; Conceitos de adição e subtração; Conceito de algoritmo; Algoritmos da adição, subtração, multiplicação e divisão, medidas de comprimento, de massa, de tempo, formas geométricas, simetrias e

⁴² SOUSA, Josélia Argolo Pires de. **II Relatório Referente aos Fascículos 4, 5 e 6**. Valença-BA, 2009. p. 1.

tantos outros conteúdos que compõem os 04 blocos matemáticos trabalhados em sala de aula a exaustão, mas que, no entanto, esbarravam-se no obstáculo da não compreensão por parte dos discentes e até mesmo dos docentes.

Hoje, segundo depoimento deles, criaram um novo olhar pra esses conteúdos, um olhar crítico, consciente, reflexivo, bem diferente da forma fria e impessoal de como eles aprenderam a Matemática em seu tempo de escola e estão animados frente a possibilidade de fazer com que seus alunos tenham uma melhor impressão em relação à matemática, desmistificando-a dessa forma como o “bicho de sete-cabeças” do ambiente escolar e, ao mesmo tempo, servindo como uma ponte de ligação entre os conteúdos matemáticos e a ludicidade.⁴³

A partir dos estudos realizados durante a formação, os professores e professoras cursistas vislumbraram uma nova forma de trabalhar a Matemática, se fazendo entender e provocando uma aprendizagem mais significativa para os alunos que apresentavam certa dificuldade no entendimento de alguns conceitos e noções relacionados a esta área de conhecimento, como deixa claro o relato da tutora:

[...] os cursistas têm colocado com muita satisfação a receptividade dos educandos às atividades propostas nos fascículos, assim como, um acentuado desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e a satisfação em poder estar construindo conceitos matemáticos de maneira tão prazerosa.⁴⁴

Certamente para um formador, ouvir depoimentos como esse traz uma grande alegria e o impulsiona a buscar cada vez mais conhecer as necessidades formativas que muitas vezes permanecem ocultas até mesmo para o próprio professor e só a partir de momentos de reflexão sobre a prática, provocações levantadas nos momentos de formação, acontece a tomada de consciência das lacunas que inibem o sucesso do processo educacional.

5.2 Alfabetização e linguagem

A tutoria do curso de formação continuada Alfabetização e Linguagem, ficou a cargo da Prof. Maria do Amparo Menezes Pereira⁴⁵, professora efetiva da Rede Municipal de Valença.

⁴³ MARQUES, Doris Amparo de Freitas Santos. **1º Relatório do Retorno - Pró-Letramento – Matemática do Estado da Bahia**. Valença-BA, 2009. p. 2.

⁴⁴ MARQUES, Doris Amparo de Freitas Santos. **1º Relatório do Retorno - Pró-Letramento – Matemática do Estado da Bahia**. Valença-BA, 2009. p. 2.

⁴⁵ Maria do Amparo Menezes Pereira; Tutora de Alfabetização e Linguagem; Pedagoga; Especialista em Educação Infantil; Especialista em Gestão escolar; Especialista em Política do Planejamento

A leitura do relatório da Prof. Maria do Amparo evidencia a seriedade e a importância da discussão do processo alfabetizador numa perspectiva de letramento. Compreender o trabalho com a linguagem como um dos eixos básicos no processo de alfabetização, dado a sua importância para a formação integral do sujeito, quer seja na interação com o próximo ou na construção de conhecimentos e no desenvolvimento psicomotor e afetivo, é uma tarefa que o docente precisa conceber como necessária à uma formação profissional consistente.

O curso de Formação Continuada, Alfabetização e Linguagem, traz em seu bojo, a possibilidade de empreender conhecimentos teóricos e metodológicos específicos que facilitem o ensino da língua materna abrindo um espaço rico de uma reflexão crítico-pedagógico-discursiva de sua prática com vistas à reconstrução de concepções de alfabetização que gere melhoria na qualidade da educação alfabetizadora oferecida.

Os temas dos suportes pedagógicos já mencionados no capítulo anterior sugerem por si só um pensar mais crítico, convidando o professor a refletir sobre como acontece a transição da fala para a escrita, o que deve ter trazido à tona um aprofundamento teórico acerca da Psicogênese da Leitura e da Escrita difundida por Emília Ferreiro, sobre o processo de construção de textos e suas variações diante do educando que ainda não se apropriou da escrita convencional, sobre a construção da leitura que nos remete também ao desenvolvimento do comportamento leitor e sobre as variações linguísticas, contribuindo assim para o fortalecimento do seu construto acadêmico pessoal. O relatório menciona que um dos fascículos trazem inúmeras atividades que carregam o potencial de fomentar o interesse pela leitura e escrita:

Todas estas atividades foram exploradas no nosso encontro sobre Literatura Infantil e levadas através das atividades pedagógicas até os alunos. Através dos estudos e reflexões foi possível perceber que são infinitas as possibilidades de incentivo à leitura, o fundamental é que seja um procedimento adequado de leitura de livros e que levem o aluno a descobrir a leitura como prazer.⁴⁶

A metodologia adotada pela formadora primou pela discussão teórica dos textos presentes nos materiais voltando sempre o olhar para a realidade da sala de aula e para a prática pedagógica dos docentes. A partir das atividades apresentadas

Pedagógico: currículo, didática e avaliação; Especialista em Coordenação Pedagógica; Professora do quadro efetivo da Rede Municipal de Valença desde 1999.

⁴⁶ PEREIRA, Maria do Amparo Menezes. **Relatório Descritivo-Analítico**. Valença-BA, 2010. p. 8.

como sugestão para transposição didática eram tecidas redes de experiências e aberto momentos para análise destas atividades, possíveis adequações para atender a cada realidade e refletir sobre quais impactos poderiam causar no aprendizado dos alunos, a aplicabilidade das mesmas.

Destaque para os temas mais trabalhados e participados; as Oficinas de Fantoche, Dobraduras, produção de texto, gêneros textuais. Todos os conteúdos foram trabalhados de forma dinâmica, participativa, reflexiva, socializados, construídos e reconstruídos num processo dialógico. Trabalhamos com os vídeos distribuídos pelo CFORM, onde sempre trazia um novo saber ou melhoria dos conhecimentos. Busquei atuar sempre posição de orientador de estudos, mediador da aprendizagem incentivando o meu professor cursista a não ser apenas um receptor de conhecimento mas sim um construtor, responsável em multiplicar os conhecimentos. Destacamos também a importância de aplicar os conhecimentos adquiridos naquela semana de estudo através das diversas atividades sugeridas no Retrato da sala de aula, prática de Professor Pesquisador, com seus educandos para que dessa forma, a formação seja sinônimo de mudanças, de avanços qualitativos na prática pedagógica. Para isso foi disponibilizado um espaço de construção / reconstrução / afetividade, valorizando a presença e a participação dos professores, o que significa abrir espaço para que eles tragam sua contribuição pessoal, seus saberes, não sendo “mais um” que compõe o grupo, mas sim alguém que traz seu modo de ser, seus valores, conhecimentos, dificuldades e necessidades, experiências.⁴⁷

No que refere ao desempenho dos professores cursistas e seu aproveitamento no curso a tutora revela satisfação ao constatar que suas expectativas foram alcançadas, pois conseguiram “responder a proposta do programa” mesmo que de maneiras diferentes considerando a heterogeneidade da turma, mostrando-se receptivos às leituras propostas, às construções e provocações lançadas acerca da temática. “Perceberam que os conteúdos trabalhados, as dinâmicas de grupos, muito os ajudariam na sua prática. Utilizando uma metodologia voltada para a leitura de mundo, as produções de textos, as várias formas de ler e escrever.”⁴⁸

Iniciativas como essas só contribuem para a ampliação de um pensamento mais sólido sobre a utilização e o ensino da língua numa perspectiva de letramento. Vivemos numa sociedade letrada onde a escrita está presente de forma constante. Sendo o conceito de letramento um tanto amplo, o que importa tratar dentro dessa amplitude de significados são os usos e as práticas de escrita presentes no cotidiano das pessoas. Portanto, numa sociedade com uma vastidão de informações nos mais diversos espaços, onde a escrita ou a imagem são cada vez mais presentes é impossível pensar em pessoas que não façam uso da leitura e/ou da escrita sejam

⁴⁷ PEREIRA, 2010, p. 15.

⁴⁸ PEREIRA, 2010, p. 14.

elas alfabetizadas ou não. Dessa forma, a preocupação da escola no processo alfabetizador deve balizar-se nessa ideia de que a criança lê o mundo a sua volta, antes mesmo de apropriar-se do sistema convencional de leitura e escrita, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”⁴⁹, aí se abriga o letramento.

5.3 Progestão

O programa Progestão como já apresentado no capítulo anterior teoriza a partir de cada módulo, discussões pertinentes do trabalho na gestão escolar que prime pelo sucesso da aprendizagem dos alunos e teve como tutoras as Prof. Claudiana de Souza Pereira⁵⁰ e Prof. Josélia Argolo Pires de Sousa.

Baseada nas leituras dos documentos (relatórios, módulos e outros materiais gráficos produzidos pelas tutoras) referentes ao curso Progestão, trago alguns destaques relacionados à proposta pedagógica apresentada nos módulos de estudo, bem como as transposições didáticas que eles sugerem. Evidenciarei simultaneamente as impressões das formadoras acerca do desempenho dos cursistas nas etapas formativas, seus avanços, aprendizados, construções e redimensionamentos de prática no espaço escolar.

No estudo do Módulo I⁵¹ é apresentado a possibilidade de refletirmos a respeito da relação escola e comunidade e o principal objetivo deste estudo é discutir a função social da escola, buscando compreender as ligações existentes entre ela e as demandas da comunidade. O conteúdo proposto impulsionou os cursistas a vislumbrar uma escola cujo princípio norteador seja a promoção e a integração do indivíduo com o que o circunda, assim como propiciar a interação escola/família. É conhecido que por muito tempo existiu um hiato entre estas duas instâncias, separando as atribuições de cada uma delas; à escola cabe a incumbência do saber sistematizado, já à família a obrigatoriedade em manter os filhos na escola omitindo-se de qualquer outra responsabilidade escolar. Este pensamento pendurou por muitos anos e graças a ele, delegou-se à escola toda a culpabilidade, enquanto que a

⁴⁹ FREIRE, 1996.

⁵⁰ Claudiana de Sousa Pereira. Licenciada em Letras. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino desde 1999.

⁵¹ PENIN, Sônia Teresinha de Souza; VIEIRA, Sofia Lerche. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?, módulo I. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

comunidade se via apenas como vizinha da escola. No entanto, urge a necessidade da compreensão da função social da escola e conseqüentemente do estreitamento das relações entre escola e comunidade, no intuito de estabelecer uma relação de parceria entre ambas.

As tutoras sinalizaram que embora estivessem enfrentando problemas com a ausência do módulo, o desenvolvimento dos estudos, a realização das atividades propostas e as apresentações de maneira geral foram de qualidade revelando de fato um entendimento satisfatório acerca da temática estudada neste primeiro módulo, superando assim suas expectativas.

Já no estudo do módulo II⁵² a reflexão tem a função de contribuir para análise de desafios, possibilidades e os limites das experiências de gestão democrática e de participação desenvolvidas em sua escola e no sistema de ensino. Além disso, enfatiza uma questão crucial: como implementar processos de gestão escolar participativa? Aborda a gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino. E quais as ações necessárias para tornar realidade os princípios em que acreditamos? Nesse sentido, o olhar do educador deve ser permeado de afetividade e sensibilidade. Só assim enfrentaremos o desafio de envolver toda a comunidade escolar nesse processo, proporcionando a ela um olhar para o mundo contemporâneo e a destreza para enxergar perspectivas de cenário mais promissor, sentindo a escola como um ambiente onde se vivencia a democracia, e a participação de todos envolvidos está imbuído por um objetivo comum; o conhecimento como forma de intervenção no mundo. O percurso agora trilhado nos conduz para uma prática em que a função social da escola é aprofundar de forma dinâmica a relação escola/comunidade, onde todos tenham direito a voz e participação nas tomadas de decisões. Os encontros subsidiados por reclamações, meros informes ou inserção de regras, deram lugar a dinâmicas que conclamam a exposição de expectativas, cultura, troca de experiências, no intuito de promover a elevação da qualidade do ensino, o crescimento e o fortalecimento da relação entre os pares, formando uma corrente composta por diferentes e significativos elos.

⁵² DOURADO, Luiz Fernandes; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?, módulo II. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

O módulo III⁵³ salienta a importância da consonância entre prática e teoria para o estudo da escola e, para instaurar as propostas de inovação do seu contexto. Se a prática estiver respaldada na teoria, torna-se mais fácil para a escola avaliar as dimensões e os princípios que orientarão a construção do seu projeto pedagógico. As dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica do projeto pedagógico precisam ser vistas naquilo que a escola já é e no sentido de apontar possibilidades de se transformar, contando com o trabalho coletivo dos seus segmentos.

Segundo as tutoras, o estudo de cada módulo causa enorme satisfação em debruçarmos em leituras tão enriquecedoras e condizentes com nossas práticas enquanto educadores preocupados com sucesso escolar dos nossos educandos. Conceber uma educação dotada de promoção da garantia da permanência do estudante na escola, bem como o desenvolvimento da sua aprendizagem, tem sido o propósito central das suas ações enquanto formadoras.

O módulo IV⁵⁴ instiga a equipe gestora pensar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e como esses temas são tratados pelas principais correntes psicológicas, e apresenta proposições de como discutir com a equipe a concepção de ensino-aprendizagem que orientará o trabalho da escola. O estudo do módulo possibilita, também, relacionar as condições que facilitam a aprendizagem dos alunos, no intuito de que os professores sejam cotidianamente mobilizados para construí-la em cada sala de aula.

O Caderno de Atividades trouxe 03 atividades para serem realizadas nas escolas e a proposta da análise do insucesso do educando nas unidades e anos anteriores e a partir dessa constatação, cada escola foi motivada a realizar um plano de intervenção para combater essas dificuldades apresentadas pelos educandos em análise.⁵⁵

Mais uma vez traz à tona a relevância do trabalho coletivo e o papel de lideranças fortes na organização da escola – de seu ensino, de seu tempo e de seu espaço –, tendo em vista que é em uma escola ordenada e planejada que as novas gerações se apropriam do legado das precedentes. Por isso, discutirá a sala de aula

⁵³ MARÇAL, Juliane Corrêa; SOUSA; José Vieira de. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?, módulo III. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

⁵⁴ GROSBaum, Marta Wolak; DAVIS, Cláudia Leme Ferreira. **Progestão**: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?, módulo IV. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

⁵⁵ PEREIRA, Claudiana de Sousa; SOUSA, Josélia Argolo Pires de. **Progestão**: Relatório do encontro presencial módulo IV município de Valença-Bahia, 2011. p. 6.

e a delicada relação que nela se estabelece entre alunos, professores e conhecimentos.

Na continuidade dos estudos o módulo V⁵⁶ traz uma reflexão sobre posturas antidemocráticas nas relações interpessoais e dialoga sobre o respeito ao outro, à pluralidade de opiniões, ao pensamento convergente como princípios morais garantidos pela Constituição Federal, além de serem atribuições fundamentais para que a convivência humana seja nutrida de pacificidade e haja harmonia entre os pares. Saber lidar com as diferenças pressupõe tolerância e sensibilidade no trato com o outro, entendendo que cada ser é singular e nessa singularidade confere ao ambiente em que se relaciona multiplicidade de posturas. É aqui que se justifica a escolha da temática tratada neste módulo. Um desafio importante é proposto pelo próprio título do Módulo, que nos indaga sobre modos de construir e desenvolver a convivência democrática na escola. Combinando conteúdos extraídos de diferentes fontes: livros, artigos de revistas, reportagens e pesquisas atuais, com as atividades que sempre foram organizadas, os estudos permitem ao gestor/estudante associar o material escrito a reflexões, estudos e levantamentos relativos à sua própria experiência, no intuito de trazer debates concernentes à apropriação de posturas e comportamentos que evidenciem de fato a vivência democrática em todos os espaços da convivência humana.

É importante notar a correlação existente entre as temáticas tratadas em cada módulo. Na verdade a cada novo fascículo tem-se o reforço das ideias apresentadas nos estudos anteriores o que além de dar a impressão de continuidade, nos impulsiona a partilhar dos saberes como agentes transformadores e facilitadores que visam sempre o crescimento dos nossos reais motivadores, nossos alunos. A cada módulo estudado percebeu-se que a equipe gestora ia se afinando e modificando suas práticas para a edificação dos envolvidos no processo ensino aprendizagem das suas unidades escolares.⁵⁷

O módulo VI⁵⁸ traz a discussão sobre a gestão de recursos financeiros na escola que é um assunto que vem recebendo cada vez mais atenção por parte dos

⁵⁶ CARVALHO, Maria Celeste da Silva; SILVA; Ana Célia Bahia. **Progestão**: como construir e desenvolver os princípios de conveniência democrática na escola?, módulo V. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

⁵⁷ SOUSA, Josélia Argolo pires de. **Progestão**: Relatório do encontro presencial módulo V município de Valença Bahia, 2010. p. 6.

⁵⁸ MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque; Rizzoti, José Roberto. **Progestão**: como gerenciar os recursos financeiros?, módulo VI. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

gestores da educação, em função do movimento de descentralização administrativa e pedagógica e desconcentração da aplicação de recursos pelas quais passam os sistemas de ensino público. O resultado desse movimento é a crescente autonomia da escola que, mesmo relativa, abrange suas distintas áreas de atuação: pedagógica e administrativa.

E não é possível falarmos em autonomia, especialmente na época atual, sem falarmos em administração de recursos financeiros. Nesse sentido, formar gestores escolares para gerenciar recursos financeiros é tarefa inovadora no Brasil. A possibilidade de se trabalhar a gestão financeira num processo de formação continuada, a distância, permite associar conhecimentos sobre financiamento da educação a uma prática já vivenciada pelo docente gestor. Portanto, o conhecimento sobre os instrumentos de gestão financeira desenvolvidos neste módulo por meio do estudo autônomo e orientado veio a contribuir para a formação de novas competências integradas de gestão da escola. O caminho percorrido partiu da visão ampla para a específica do financiamento da educação; da localização da unidade escolar na administração do ensino público aos procedimentos necessários para que ela desenvolva, com eficiência, a gestão financeira. Os conteúdos tratados não se esgotaram sobre a temática da gestão financeira no âmbito da escola pública. Porém, foram fundamentais para a mediação de uma gestão comprometida com o sucesso escolar como um todo.

Nesse contexto, o estudo proporcionado pelo módulo VII⁵⁹ dialoga sobre como a equipe gestora da escola pública tem como uma de suas funções o gerenciamento do patrimônio escolar, tarefa que requer a tomada de decisões e a adoção de providências bem fundamentadas e adequadas ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. A gestão dos recursos materiais da escola requer conhecimentos, competências e habilidades que garantam a sua eficiência, cuidando para que os meios estejam realmente a serviço das necessidades pedagógicas do trabalho escolar. Eleger prioridades, promover a participação da comunidade escolar, fazer parcerias, negociar recursos humanos e financeiros, em circunstâncias nem sempre favoráveis, são situações com que o gestor convive no seu dia-a-dia. Quais são as situações concretas que o gestor enfrenta nas suas atividades cotidianas com

⁵⁹ MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende; AGUIAR, Rui Rodrigues. **Progestão**: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?, módulo VII. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

relação ao patrimônio escolar? Uma dessas situações é a ameaça à integridade do patrimônio, como pichações, depredações e furtos. Outras situações estão relacionadas a intempéries da natureza, erros de construção, desgaste de materiais e equipamentos.

Já no módulo VIII⁶⁰ traz a análise sobre as múltiplas as funções do gestor escolar e dentre elas não poderia ficar de fora a incumbência de desenvolver a gestão dos servidores de sua escola. É claro que pairam as dúvidas concernentes a esta árdua missão e muitos se sentirão impotentes diante do desafio proposto. Neste sentido as abordagens trazidas neste módulo fortaleceram, sem dúvida, a prática da equipe gestora de forma que a partir da apropriação e consolidação destes saberes contribuíram para que se alcancem as competências necessárias para desenvolver a gestão dos servidores de sua escola.

É comum nos cursos de formação continuada tratar-se de assuntos relativos à formação para o magistério, mas não se ensinam conteúdos relativos à gestão de recursos humanos. Em alguns casos até se coordena as atividades de um conjunto de servidores públicos, membros do magistério e pessoal de apoio da educação, os quais devem desempenhar suas respectivas atribuições para que a escola execute seu projeto pedagógico e garanta educação de qualidade.

No entanto torna-se elementar conhecer outras atribuições para adequadamente conferir responsabilidades e tarefas a serem cumpridas por diferentes grupos de servidores. Apropriar-se dos pressupostos emanados na Legislação também deve ser um elemento considerável para cada um dos cargos que ocupam os servidores e exerçam adequadamente suas funções. Nesse sentido, foi possível se apropriar de informações como duração da jornada de trabalho desses servidores e o horário em que essa jornada deve ser cumprida na escola, encaminhamento da solicitação de licenças pelos servidores ou à substituição de docentes por motivo de faltas ou afastamentos legalmente concedidos, são abordagens tratados no módulo VIII. Ficou a certeza de que as discussões tratadas no módulo geraram calorosas reflexões e serviram de base e orientação para com clareza compreender tanto os seus direitos quanto os seus deveres.

⁶⁰ ABREU, Mariza Vasques de; MOURA, Esmeralda. **Progestão**: como desenvolver a gestão dos servidores na escola?, módulo VIII. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

O módulo IX⁶¹ trata da questão de como desenvolver a avaliação institucional da escola e de que forma pode ser mediada de forma democrática e autônoma.

Em consonância com este pensamento, entendemos que o estudo deste módulo muito contribuiu para a compreensão de que a aplicabilidade da avaliação institucional, bem como a discussão a respeito desta está centrada no aperfeiçoamento da qualidade da educação ofertada aos estudantes sem desconsiderar, também, o propósito de favorecer a escola atual um ambiente comprometido como o bem-estar de todos e com a transformação da sociedade.⁶²

Para concluir os estudos propostos pelo programa Progestão foi apresentado a reflexão do módulo X⁶³ que discute sobre a elevação da qualidade do ensino garantida, por lei e por diretrizes governamentais que só se realiza na prática cotidiana quando os atores educacionais, em sua totalidade, se apropriam de saberes necessários para a promoção da articulação entre o conhecer e o fazer. Diante disto, conhecer as políticas e diretrizes educacionais, bem como buscar estratégias para implementá-las é imprescindível para promover mudanças na direção da qualidade almejada.

Trabalhar no Programa Progestão nos dar a certeza de que apesar de tantas críticas, a educação continua sendo encantadora. Há cada módulo estudado, discutido e socializado, as equipes escolares junto com nós que somos tutoras, vamos nos enriquecendo com conteúdos que são importantes para a nossa formação, atuação na gestão escolar e na educação como um todo.⁶⁴

O estudo deste tema trouxe importantes orientações de como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar, propiciando a equipe gestora conhecer as diversas políticas públicas educacionais e como elas interferem no desenvolvimento da sociedade nas mais distintas dimensões, a saber: saúde, habitação, meio ambiente, alimentação, além de muitos outros. As tutoras relatam ainda, ações bem interessantes nos

⁶¹ FERNANDES, Maria Estrela Araújo; BELLONI, Isaura. **Progestão**: como desenvolver a avaliação institucional da escola?, módulo IX. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

⁶² PEREIRA, Claudiana de Sousa; SOUSA, Josélia Argolo Pires de. **Progestão**: Relatório do encontro presencial módulo IX município de Valença-Bahia, 2010. p. 8.

⁶³ FREITAS, Katia Siqueira; FREITAS, Katia Siqueira de. **Progestão**: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar? módulo X. Coordenação geral: Lílian Barboza de Sena. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

⁶⁴ PEREIRA, Claudiana de Sousa Pereira; SOUSA, Josélia Argolo Pires de. **Progestão**: Relatório do encontro presencial módulo X município de Valença-Bahia, 2010. p. 6.

momentos presenciais que certamente corroboram com o pensar a prática no chão da sala de aula:

Cada escola socializou o seu PPP com os avanços e os programas de Políticas Públicas nele inseridos, dialogando e refletindo sobre a importância de cada um no seu contexto que está contribuindo para a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Além disso, a atividade sete (07) que foi a apresentação do último resultado da Prova Brasil, permitiu a cada escola analisar esses resultados, percebendo a importância de divulgá-los e criar mecanismos pedagógicos e estruturais visando sempre o seu sucesso e aprendizagem significativa.

Enfim, compreender os impactos dos cursos de formação continuada através do olhar do formador realmente é uma experiência encantadora. Mais encantador ainda é perceber que a educação de qualidade perpassa pela figura do professor, profissional nem sempre valorizado da maneira como merece, mas que é visto como um importante ator na grande tarefa de elevar a qualidade educacional em nosso país. Por este motivo os esforços empregados para alavancar sua formação em serviço são salutares e implica o conhecimento da sua realidade profissional e suas necessidades formativas, as quais nascem dos desafios inerentes ao exercício da docência numa sociedade que se transforma a todo tempo. Implica também em enxergá-lo como indivíduo, como sujeito que guarda em seu interior emoções, sentimentos e conflitos como qualquer outra pessoa. Além disso, é claramente perceptível tanto nas propostas de estudo do curso, quanto nas palavras das tutoras que o objetivo final é e sempre será a elevação da qualidade da educação de maneira que se reverta em benefícios concretos na formação integral dos sujeitos aprendentes.

Visto isso, nosso próximo passo é compreender como esses cursos contribuíram para a formação de um sujeito educador tendo como plano de fundo uma educação humanística, influenciada pela visão teológica, ou seja, uma educação para o desenvolvimento da sensibilidade solidária que desperte a compreensão para as questões sociais e humanas oferecendo bases éticas capazes de resolver dificuldades relacionadas a estas, tal como indicada por Hugo Assmann.

6 O IDEÁRIO DE HUGO ASSMANN E AS PROPOSTAS FORMATIVAS: ALGUNS PONTOS DE INTERSECÇÃO

Crescer como Profissional significa ir localizando- se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação.

Paulo Freire

As formações continuadas se constituem como instrumentos de ressignificação da práxis educativa e profissional objetivando, através de um exercício de reflexão, impactar positivamente as estruturas educacionais e os sujeitos que a compõem.

Entretanto, nem sempre esses impactos positivos são observáveis, pois dependem de uma série de fatores igualmente significativos, como: interesse e sensibilidade por parte do docente para compreender a amplitude das possibilidades que estas oferecem no sentido de melhoria da educação; responsabilidade do município no que se refere ao cumprimento das contrapartidas exigidas por cada curso, necessárias à sua execução; assegurar que o docente permaneça no segmento ao qual a formação se destina para que assim tenha a oportunidade de por em prática os conhecimentos construídos e as experiências vivenciadas durante a formação.

Os cursos que objetivam dar continuidade a formação do docente em exercício, deve viabilizar ao professor a compreensão e revitalização da sua prática, o domínio de conteúdos que permeiam sua área de atuação, o desenvolvimento de convicções e atitudes para que, dessa forma possam auxiliar os alunos em suas aprendizagens de maneira eficiente. Dentro dessa reflexão Imbernón coloca que

[...] os que participam da formação devem poder beneficiar-se de uma formação de qualidade que seja adequada as suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercuta na qualidade do ensino.⁶⁵

Pensamos que seja justamente esta a intenção do Governo Federal, ao implementar políticas educacionais que objetivam a elevação da qualidade

⁶⁵ IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 57.

educacional, através, entre outras coisas, da disponibilização de uma gama de cursos de formação tendo como foco o trabalho docente e a qualidade do processo ensino/aprendizagem.

Esse cuidado dedicado à formação em serviço é extremamente relevante visto que a instrumentalização educadora é imperativa, pois este ao enveredar-se nessa busca constante de atualização profissional além de melhorar-se como pessoa e como profissional estará também contribuindo para a formação de outros indivíduos (seus educandos) de maneira consciente, responsável e reflexiva. Por lidar com vidas e indivíduos ainda em formação esta responsabilidade torna-se muito maior, portanto um professor que não tenha consciência da necessidade desta formação permanente poderá incorrer no risco de limitar ou mesmo prejudicar as possibilidades de crescimento dos sujeitos que estão submetidos ao exercício de sua profissão.

[...] o novo contexto tecnológico da sociedade de conhecimento torna a aprendizagem, ao longo de toda vida, um imperativo de sobrevivência. Partindo desse contexto, os frutos da educação já não podem apenas resumir-se a conhecimentos acumulados, mas também devem avaliar-se nas experiências de aprendizagem e na competência para continuar aprendendo.⁶⁶

Esta pesquisa possibilitou a constatação de que os cursos de formação continuada, Pró-Letramento, Alfabetização e Linguagem e o Progestão ofertados aos professores das séries iniciais em parceria com o governo federal, trouxeram para a educação do município de Valença-Ba efetivas mudanças e contribuições para a prática pedagógica dos professores e para a melhoria do aprendizado dos alunos da Rede. Entretanto, esse estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto, sabemos que a formação é uma questão complexa, pois trabalha com as subjetividades do indivíduo inserido no processo, sendo que a respostas dadas e os impactos sempre serão sentidos de forma diferenciada por cada um, já que cada ser é único e está diretamente exposto a influência de inúmeros fatores tanto internos quanto externos.

Objetivamos aqui, analisá-los isoladamente em um município específico, que sob a ótica dos formadores, foi extremamente proveitoso e enriquecedor transformando práticas, redimensionando saberes, enfim, modificando o olhar da

⁶⁶ SILVA, Pedro Paulo Soares da. **Hugo Assmann**: da teologia da libertação à educação para a solidariedade. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, São Bernardo do Campo, 2017. p. 57.

pessoa educadora para aspectos da sua própria formação e da formação dos seus educandos e educandas.

Atendendo à problemática levantada nessa investigação, podemos encontrar alguns elementos que flertam com os ideais humanísticos de Hugo Assmann. Os cursos ofertados às pessoas docentes, cada um com suas especificidades, trazem em sua proposta uma visão de educação baseada na dialogicidade, na reflexão sobre si mesmo, sua trajetória profissional, suas práticas pedagógicas e na sua instrumentalização para operacionalizar estratégias metodológicas variadas que facilitem a construção do conhecimento respeitando os diversos estilos de aprendizagem e suas demais diferenças, trazendo à tona as potencialidades da pessoa discente que, por vários motivos, podem estar escondidas, ao tempo em que na mesma ordem, robustece as que são perceptíveis

Assmann manifesta concordância com relação a condição de mutabilidade e incerteza do mundo atual que significou a necessidade da flexibilidade do ato de pensar e de aprender, ou melhor, reaprender a olhar as raízes epistemológicas, sociais e culturais na qual vivemos, para uma melhor compreensão das nossas potencialidades de criação de um futuro aberto e mundos mais apreciáveis para se viver.⁶⁷

Nessa perspectiva, promover a aprendizagem em um mundo tão dinâmico, onde os conhecimentos e as informações se redimensionam num movimento de extrema urgência implica o desenvolvimento de uma criticidade e um olhar humanizador por parte dos educadores e educadoras. Um olhar que alcance a amplitude das histórias individuais de cada pessoa discente como frutos de influências culturais e sociais que podem servir como base para modificações positivas para a vida desta, ou seja, para o seu ser e estar no mundo.

Percebemos nos relatos dos formadores que os momentos presenciais em grupo enriqueceram todo processo e reforçaram a formação profissional das pessoas envolvidas, pois eram permeados de estudos teóricos, de reflexões sobre a prática, confronto de ideias, socialização de experiências, criando uma poderosa rede de vivências que certamente repercutiu de maneira positiva no chão da sala de aula.

Segundo os documentos analisados, a discussão sobre quem são os sujeitos aprendentes que estão sob a responsabilidade formadora desses professores e professoras, como eles constroem o conhecimento e como suas diferenças culturais

⁶⁷ SILVA, 2017, p. 57-58.

e sociais interferem nessa construção, eram abundantes através dos aportes teóricos trazidos por cada curso, evidenciando um importante traço da visão de uma Educação humanística que apresenta este e sua formação integral como ponto central, munida da intenção de criar de condições que facilitem seu aprendizado e o desenvolvimento da sua capacidade autônoma. Nessa perspectiva, Assmann enfatiza que a educação é uma avançada tarefa emancipatória do sujeito, desvencilhando-se da ideia puramente tecnicista de que esta deve se ocupar apenas em preparar competências para atender ao mundo produtivo.

Outro ponto de intersecção que conseguimos observar nas referidas propostas formativas e o ideário de Assmann é a iniciativa de reencantar a educação, através da escuta sensível dos dissabores educacionais, sem permanecer, no entanto, em um estado letárgico de passividade e descontentamento, uma vez que nos encontros presenciais era possível, coletivamente, desenhar caminhos para contornar ou até mesmo superar muitos dos entraves socializados. Esse movimento de ressignificação para lidar com os desafios emergentes do cenário educacional é, sem dúvida, um dos passos do processo para o reencantamento da educação.

Ainda nesta reflexão, podemos indicar também o propósito dos cursos de formação continuada docente, como mais um elemento nessa jornada de reencantamento, uma vez que Assmann menciona que as lutas da classe docente deveriam consistir, primeiramente, na melhoria da qualidade pedagógica e socializadora dos processos de aprendizagem, pois de posse dessa bandeira, aumentaria a credibilidade para exigir a tão desejada valorização da docência.

A compreensão de que as formações ainda necessitam ser mais coerentes com o que se tem almejado nas acirradas discussões de uma educação crítica e humanística é imprescindível, entretanto, não podemos negar que boas propostas formativas destinadas à pessoa educadora estão sendo pensadas e operacionalizadas. A essas “boas propostas formativas” mencionadas, podemos destacar aspectos importantes no cerne educacional, como: a preocupação com a formação integral do indivíduo, a oportunidade de pensar a prática pedagógica alicerçada nessa própria prática construindo pontes com o que diz a teoria, valorização da docência através do fomento da educação permanente dos que estão a ela vinculados, o assentamento do sujeito aprendente como centro das discussões com vistas à concretização de um aprendizado consistente e para o exercício crítico e consciente da cidadania.

Observo os três cursos investigados em Valença-BA como exemplos de boas propostas sem deixar de, no entanto, me levar por uma ideia ingênua de que estes ou qualquer que seja o curso de formação docente ofertado, sozinhos, tenham o poder mágico de melhorar o cenário educacional do nosso país. Como pertencente à classe docente e sabedora das subjetividades que nos movem ao enveredarmos pelos caminhos da aprendizagem, entendo que as mudanças necessárias para atingir esta tão almejada qualidade dependerão também do perfil do profissional docente, do seu compromisso com o processo educativo e com os sujeitos que estão expostos às suas mediações, da sua proatividade e, por fim, da sua mudança de atitude a partir do contato com os elementos que compõem a proposta formativa.

7 CONCLUSÃO

A preocupação com a vida humana e com um processo educativo que a dignifique é uma constante nas elucubrações teóricas de Hugo Assmann.

É emergente a construção de um mundo onde a dignidade do indivíduo seja edificada e a educação se constitui como uma ferramenta eficiente para que tal feito seja alcançado.

As formações continuadas destinadas aos membros que compõem a área docente precisam estar alinhadas com os pressupostos de uma Concepção Humanística de Educação. Esta sintonia pedagógica carrega o potencial de gerar frutos que alimentarão toda a humanidade: uma sociedade equânime, igualdade de direitos, empoderamento social de cada indivíduo, o exercício da solidariedade nas situações cotidianas das mais simples às mais complexas, etc. Poderia permanecer enumerando por horas os benefícios que poderiam ser gerados por uma educação mais humanizada e seria difícil esgotá-los, pois certamente são inúmeros.

A nova BNCC – Base Nacional Curricular Comum, homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação, traz elementos desse olhar humano sobre a educação ao estabelecer dez Competências Gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes de todo território nacional ao longo de toda a Educação Básica, a saber: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.⁶⁸ Apresento-as aqui resumidamente, mas convido o leitor a, posteriormente, consultar o documento na íntegra e constatar como cada uma delas se imbricam com a essência da Educação Humanística a qual destaca o sujeito como centro do processo e a sua formação integral como via de acesso ao exercício da autonomia e transformação da sua própria realidade. Segundo o documento, essas competências pretendem explicitar o compromisso da Educação Brasileira com a “formação humana integral e com a construção de uma sociedade

⁶⁸ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

justa, democrática e inclusiva”⁶⁹, reconhecendo que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para torná-la mais humana.

A educação, em sua plenitude de sentido, forma ainda o cidadão enquanto sujeito de direitos, por esse motivo deve ser conduzida por profissionais que compreendam esse princípio. Ao trazer este enfoque em suas propostas pedagógicas, as formações em serviço para a pessoa docente colaboram para que este desejo de democratização da sociedade se consolide, reunindo aqui a igualdade de direitos, a solidariedade e o empoderamento pessoal como partes integrantes desta democratização, viabilizando assim um exercício mais consciente e aperfeiçoado de sua função. Espera-se então que os educadores e educadoras desenvolvam as habilidades necessárias para implantação de mudanças significativas no cenário social ao direcionar seu fazer pedagógico à luz de uma visão Humanística de Educação, onde a ética e a sensibilidade solidária transformem-se, mesmo que a passos miúdos, em elementos norteadores do processo de ensino-aprendizagem numa via de mão dupla entre a escola e o mundo onde os saberes se complementarão e se redimensionarão enriquecendo e preenchendo de significados os modos de ensinar e aprender.

A solidariedade enquanto ética convivial de amplitude planetária só poderá ser conseguida como fruto lentamente maturado de árduos e persistentes esforços educativos em direção a uma ética solidária tão intensa e amplamente assumida, que dela possamos dizer: que os integrantes da espécie humana a vivenciamos ao mesmo tempo como necessidade vital e como desejo presente na sensibilidade cotidiana de todos.⁷⁰

Nesta lógica, se concordarmos que é possível vivenciar tempos aprazíveis, recheados por sentimentos que nos humanizam, e se nos inquietamos com a crise de valores sociais e éticos que impedem uma convivência social mais harmônica assentada no respeito ao próximo, na igualdade de direitos e na dignidade da vida humana, é urgente levantarmos a bandeira pedagógica em favor de uma educação que instrumentalize o ser humano a colocar em prática nas suas relações com o outro e com o meio, atitudes que viabilizem todo esse processo de transformação.

À guisa de conclusão, este estudo apresenta-se como uma modesta contribuição para um olhar mais apurado frente à formação docente em serviço. Se a partir desta, surgirem inquietações acerca de como tem se construído o perfil

⁶⁹ BRASIL, 2017, p. 7.

⁷⁰ ASSMANN, 2004, p. 222.

profissional dos professores e professoras, no interior dos cursos de formação continuada, para atuar em um mundo onde se discute à exaustão a necessidade de redimensionar o processo educativo para dar conta da integralidade de indivíduos tão diversos em etnias, cultura, religiosidade, classe econômica, enfim, em subjetividades, já terá sido um grandioso passo. Por fim, conluo convidando o caro leitor, da área de educação ou não, para exercitar esse olhar amoroso e a sensibilidade solidária tão mencionada por Assmann, de forma a compreender a Educação e todos os atores que a fazem acontecer formalizada entre os muros da escola e fora deles, como partes importantes do processo de humanização do mundo, cada um assumindo seu próprio papel que por vezes se diferenciam e se complementam à serviço da díade ensinar/aprender.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza Vasques de; MOURA; Esmeralda. **Progestão: como desenvolver a gestão dos servidores na escola?**, módulo VIII. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Plano Nacional da Educação**, Brasília, 2001.
- _____. **Rede Nacional de Formação Continuada. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento**. Brasília, 2005.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CARVALHO, Maria Celeste da Silva; SILVA; Ana Célia Bahia. **Progestão: como construir e desenvolver os princípios de conveniência democrática na escola?**, módulo V. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- DOURADO, Luiz Fernandes; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Módulo II. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo; BELLONI, Isaura. **Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?**, módulo IX. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época; v. 13.

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

FREITAS, Katia Siqueira; SOUSA, José Vieira de. **Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar? módulo X**. Coordenação geral: Lílian Barboza de Sena. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

GROSBAUM, Marta Wolak; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. **Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?**, módulo IV. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, Josélia Argolo Pires de. Pró-Letramento. **Relatório referente aos fascículos 4, 5 E 6**. Valença-BA.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2001.

MARÇAL, Juliane Corrêa; SOUSA, José Vieira de. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?**, módulo III. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARQUES, Doris Amparo de Freitas Santos. **1º Relatório do Retorno - Pró-Letramento – Matemática do Estado da Bahia**, Valença-BA.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende; AGUIAR; Rui Rodrigues. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?**, módulo VII. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque; RIZZOTI; José Roberto. **Progestão: como gerenciar os recursos financeiros?**, módulo VI. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vida de professores. Portugal: Editora Porto, 1992.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza; VIEIRA, Sofia Lerche. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?**, Módulo I. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2001.

PEREIRA, Claudiana de Sousa; SOUSA, Josélia Argolo Pires de. Progestão. **Relatório do Encontro Presencial Módulo IV Município de Valença-Bahia**, 2011.

PEREIRA, Maria do Amparo Menezes. **Alfabetização e Letramento. Relatório Descritivo-Analítico**, Valença-BA, 2010.

SILVA, Pedro Paulo Soares da. **Hugo Assmann: da teologia da libertação à educação para a solidariedade**. 2017. 119f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, São Bernardo do Campo, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.