

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Aprendizagens, Reflexões e
Contribuições para a Prática

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Aprendizagens, Reflexões e
Contribuições para a Prática

Registro das aprendizagens e reflexões institucionais a partir da implementação do Programa Tutoria em redes públicas estaduais e municipais do território brasileiro.

2018

**Centro de Estudos e Programas
de Desenvolvimento Sustentável - CIEDS**

Vandré Brilhante

Diretor-Presidente

Fábio Muller

Diretor Executivo

José Cláudio Barros

Gerente de Área - Educação

Roselene Souza

Gerente de Governança e Supervisora de Projetos

Márcia Cristina Giupatto

Coordenadora Pedagógica

Mary Lança

Isabel Assis

Equipe de Gestão: Monitoramento e Administrativo

Edna Guellere

João Carlos Cassiano

Priscila de Giovane

Rodnilson Ferreira

Valéria Escanuela

Formadores

Produção dos textos

Equipe de formadores

Colaboração e Revisão

Carlos Antônio Diniz Junior

Rodnilson Ferreira

Roselene Souza

"É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.

E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é
construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo..."

Paulo Freire



Sumário

O CIEDS.....	8
Introdução	9
O professor como sujeito do conhecimento.....	11
A constituição de redes colaborativas para a formação continuada dos profissionais da educação.....	14
O papel pedagógico do gestor escolar.....	16
O monitoramento como estratégia para o planeamento das ações dos gestores.....	19
A escola como espaço de formação docente.....	22
Para outras conversas.....	26

○ CIEDS

O CIEDS, Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável, é uma Instituição Social Sem Fins Lucrativos, filantrópica, signatária do Pacto Global da ONU, com status de Consultor Especial do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas – ECOSOC, membro do Comitê Nacional do Programa Viva Voluntário do Governo Federal e membro do ConSoc Brasil, Conselho da Sociedade Civil do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Foi eleita, em 2018, pelo prêmio TOP 500 NGOs, do Gevena Institute, a 3ª ONG mais relevante do Brasil e a 70ª do mundo. Em 2018 foi eleita e nomeada para ocupar vaga no Conselho Nacional de Assistência Social e ainda foi selecionado como finalista do Prêmio ENATS de Boas Práticas de Gestão 2018.

Todas as ações e projetos possuem caráter socioassistencial, são prestados de forma gratuita, continuada e planejada, para toda e qualquer pessoa, sem discriminação de etnias, gêneros, orientações sexuais, religiões, naturalidades e outras diversidades que podem se manifestar, de forma apartidária, laica e inclusiva.

Nossa metodologia baseia-se em pressupostos relacionados à confiança no futuro e nas instituições, formação de redes que fortaleçam estratégias e agendas comuns e uma ação com foco no território. É na tríade: confiança – territórios – redes que baseamos nosso fazer. Tendo como foco a construção de uma sociedade que seja mais justa e mais democrática, onde todos que nela habitam estejam efetivamente comprometidos com esse propósito.

O CIEDS promove e desenvolve soluções integradas e em redes para que territórios sejam mais inclusivos, mais educativos e mais empreendedores, ou seja, mais prósperos, onde as pessoas residentes vislumbrem e acreditem que o amanhã pode e será melhor do que o hoje.

www.cieds.org.br

Introdução

O CIEDS acredita que a **Educação** é um meio para transformação e justiça social, a partir de políticas públicas integradas em rede que considere o contexto local, a corresponsabilização dos atores sociais e a difusão do conhecimento, promovendo uma cultura de paz e uma sociedade mais justa e democrática.

Porém, em ranking do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avaliou 72 países, o Brasil está em penúltimo no índice de desempenho dos alunos, aparecendo na frente apenas da África do Sul.

Romper com desigualdades educacionais não é responsabilidade apenas da escola. Apesar dos inúmeros esforços identificados na rede pública, sem uma atuação integrada e articulada com a sociedade não conseguiremos garantir a universalização e qualidade necessárias.

Como contribuição para a mudança desse cenário, o CIEDS investe em: mobilização de redes e parcerias, articulando escolas com atores dos seus territórios; fomento de uma gestão pública que promova políticas educacionais mais dialógicas com seus contextos e escolas mais participativas e democráticas; promoção de uma educação inovadora com foco na permanência interessada do aluno e que amplia perspectivas de vida; e integração entre escola, família e comunidade, promovendo relações que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos e alunas.

Dentre as ações com esse propósito está o Programa Tutoria.

No ano de 2015 o Itaú Social, por meio da coordenação técnica do CIEDS, ampliou a execução do Programa Tutoria¹ para diferentes redes municipais e estaduais de educação no Brasil. Atuou nas cidades de Manaus – AM, tendo a formação com foco nos professores iniciantes e em Sobral – CE, com foco formativo nos diretores escolares e no estado do Ceará, também como foco formativo nos diretores escolares.

Já no ano de 2016, além dos territórios acima mencionados, foi estabelecida uma parceria com o Consórcio Interestadual de Desenvolvimento do Brasil Central², que objetivou a implementação do programa nos entes federados membros deste consórcio. Desse modo, no referido ano, iniciou-se o processo de implementação do Tutoria no Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Tocantins. Esta parceria no âmbito do consórcio se desdobrou ainda para o ano de 2017 de acordo com a disponibilidade e realidade de cada território parceiro.

Essas ações desenvolvidas ao longo desses anos, oportunizaram ao CIEDS refletir sobre estratégias de gestão de projetos, bem como sobre princípios e estratégias de formação continuada dos profissionais da educação, no contexto da prática. Deste modo, as ações de formação continuada em serviço, são o foco deste documento. Numa relação dialética entre teoria e prática, o CIEDS apresenta suas reflexões (e aprendizados) sobre o processo formativo e espera ainda poder contribuir e influenciar redes públicas de educação e escolas no processo do aperfeiçoamento profissional de seus educadores.

¹ Para saber mais sobre o programa acesse: http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-ped_livro1_v13.pdf

² Para saber mais sobre o Consórcio acesse: <http://www.brasilcentral.ms.gov.br/consorcio-interestadual-de-desenvolvimento-do-brasil-central/>

Nesse sentido, este documento está organizado em 05 (cinco) artigos, assim organizados: 1. O professor como sujeito do conhecimento; 2. A constituição de redes colaborativas para a formação continuada dos profissionais da educação; 3. O papel pedagógico do gestor escolar; 4. O monitoramento como estratégia para o planejamento das ações dos gestores, e; 5. A escola como espaço de formação docente. Destaca-se que tais artigos não pretendem percorrer uma estrutura de produção acadêmica, mas apresentar reflexões, por meio das experiências vivenciadas no programa, utilizando referenciais teóricos como recurso de fundamentação da ação (e reflexão). Como recurso didático, ao longo dos textos, foram destacadas expressões e palavras que, a partir das nossas experiências se constituem termos chave para as reflexões e práticas apresentadas.

Desejamos que este material possa contribuir na potencialização de ações de formação continuada no interior das escolas e ainda, influenciar as secretarias de educação na elaboração de políticas públicas cujo foco seja a formação dos profissionais da educação no contexto da prática.

Boa leitura! Boas conversas!

O professor como sujeito do conhecimento

Alguns autores têm evidenciado que a formação continuada de professores não tem garantido uma melhoria (ou mudança) da prática docente (CANÁRIO & BARROSO, 1999; CANDAU, 2003), o que tem contribuído para a reflexões sobre tal questão, assim como na busca por outras estratégias formativas que possam, efetivamente, contribuir para a qualificação profissional dos professores, reverberando em sua prática. Foi a partir dessa reflexão e de ações formativas implementadas em Manaus, cujo foco fossem os professores iniciantes³ desta rede municipal, que surgiram as reflexões a serem apresentadas a seguir.

A experiência vivenciada nesse território nos possibilitou refletir e comprovar a importância do **professor se perceber como sujeito – responsável – pela sua formação**. Nesse sentido, como base nessa experiência, podemos afirmar que o professor ocupa um papel central na reflexão (e ação) acerca da sua formação continuada. Seu papel formador impacta diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, de modo que, refletir a prática desse profissional, torna-se uma necessidade das ações cotidianas, implementadas no âmbito das escolas e nas políticas públicas voltadas à formação continuada dos profissionais de educação.

A formação é um processo pessoal! Ela está presente em todos os momentos da atuação do professor, seja na produção teórica, na sala de aula ou no ambiente escolar. Todos esses momentos servem não apenas para o acúmulo, mas para a produção de novos conhecimentos, capazes de aprimorar a prática e os desafios que frequentemente surgem dela. Segundo o professor Nóvoa (2001), “toda a formação é autoformação”. Dessa maneira, formar e ser formado são práticas que se interseccionam para a compreensão do papel do professor em **formar-se**.

Durante os anos de atuação da equipe CIEDS no programa Tutoria, em especial no território de Manaus – AM, cujo foco foram os professores iniciantes, os processos de formação continuada dos docentes foram pautados nessa premissa: o professor como sujeito do conhecimento. Ao tratarmos desta questão, não estamos responsabilizando-o pelo processo pela execução dos processos formativos. Entendemos, por princípio, que é papel dos gestores (escolares e educacionais), por meio de ações cotidianas e através de políticas públicas, oportunizar que estes sujeitos tenham garantido o direito à formação continuada. O que destacamos aqui é que o professor é o sujeito dessa ação, nesse caso, ele precisa estar aberto à aprendizagem e à formação, daí a sua corresponsabilidade com esse processo.

Entender o professor como sujeito de seu conhecimento, e, portanto, o grande responsável por sua própria formação, significa quebrar um paradigma no cotidiano pedagógico, que desperta a reflexão constante da prática a partir da prática para a mudança da prática. Ao longo de sua carreira profissional, o professor, na rotina do cotidiano escolar pode encontrar dificuldades de se manter na condição de sujeito do seu próprio conhecimento. A nossa experiência, na implementação do Programa Tutoria, nos possibilita afirmar que é fundamental que, no cotidiano escolar, esse profissional possa ter garantido tempos e espaços para sua formação e que os gestores escolares, sejam os diretores, coordenadores pedagógicos ou outras profissionais que, naquela rede, compõem a gestão escolar, devem criar

³ Tratamos aqui por iniciantes os professores recém nomeados no cargo público, portanto ainda no período do estágio probatório, de acordo com a legislação vigente.

condições para que o professor possa se formar cotidianamente, tendo a escola um lugar privilegiado⁴ nesse processo.

Para Schön (2000), essa dicotomia entre teoria e prática é um aspecto que precisa ser superado na formação inicial e na formação continuada dos professores. Se na formação inicial essa questão entre teoria e prática não é concebida como áreas a serem exploradas de forma imbricadas, os profissionais recém-formados, no exercício da profissão, serão expostos a desafios que não aprenderam a lidar. Assim, esses desafios acompanham muitos professores durante sua carreira, não apenas na prática, como também durante a sua formação continuada que mantém a premissa do professor como não corresponsável pela produção do seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, a experiência do Programa Tutoria, em Manaus, nos oportuniza dizer que para a superação deste desafio, **os obstáculos que surgem da prática podem também ser oportunidades para o professor refletir sobre sua própria prática.** A autorreflexão é o ponto de partida de um profissional que está constantemente avançando e capitaneando seu desenvolvimento profissional. Deste modo as práticas de formação continuada devem partir do princípio de que a formação é um processo pessoal e permanente, mas não solitário. Pensar no desenvolvimento profissional do professor como produtor do seu próprio conhecimento significa mostrar ao docente que ele, em primeiro lugar, não está sozinho, ou seja, esse processo formativo pode e deve ser desenvolvido em parceria com outros profissionais da escola – um par formador – que pode ser o coordenador pedagógico, gestor escolar e/ou um outro professor. Deste modo, além de se oportunizar a formação continuada desse sujeito, essa ação pode influenciar (e ou efetivar) a constituição de redes de formação colaborativa no interior da escola, de modo que os profissionais ali presentes, com seus saberes e experiências, podem contribuir na formação uns dos outros.

Por meio da experiência do programa, observou-se que é um desafio considerável o professor reconhecer, no outro, um par formador, ou seja, uma pessoa que, mesmo estando no mesmo lócus de atuação que ele, a escola, pode contribuir com o seu processo formativo. Nossa experiência tem mostrado que o papel do formador e do par formativo é, na verdade, apoiar o professor a ampliar o processo de visão do seu próprio mundo, afinal, quem é mais apropriado desse universo que o próprio professor?

Nessa relação entre pares, o professor precisa ter a capitania do seu aprendizado para que o intercâmbio de experiências ocorra a partir de iguais. Dessa forma, ambos são levados à construção de novos saberes e práticas baseados em conhecimentos já existentes. Durante o desenvolvimento do processo formativo, identificamos outros padrões que impactam negativamente a formação continuada de professores, justamente por não se reconhecerem como sujeitos do conhecimento. Esses padrões são reconhecidos e discutidos na teoria, mas é na prática que podem ser superados a partir da tomada de consciência.

Outro exemplo que se coloca como desafio é a sensação de avaliação que os docentes podem ter durante o processo de desenvolvimento profissional. Segundo Nóvoa (2001), historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas no exercício de sua profissionalidade, o que dificulta a atuação em par e a intercâmbio de experiências. Deste modo, é preciso que haja a existência de um coletivo profissional para surgirem novas práticas de ensino contrárias ao individualismo.

Oportunizar que o professor, com seu par formador, reflita sobre sua prática foi uma estratégia utilizada no processo de formação engendrado em Manaus, por meio do Tutoria, e pode, no cotidiano da escola – ainda que sem a implementação do referido programa – se constituir como uma importante estratégia formativa. A partir dessa ação, o par formativo lança mão de uma habilidade de fazer

4 Trataremos da escola como lócus da formação no artigo: A escola como espaço de formação docente.

perguntas que ajudam a entender as escolhas feitas pelo professor dentro da sala de aula. Ao fazer esses questionamentos, no entanto, não há julgamento de valor sobre as escolhas, mas um esforço em entender o porquê das tomadas de decisão do professor.

Acessar o conhecimento é uma prática aprimorada no trabalho em par, porque as perguntas, por exemplo, ajudam a emergir as práticas docentes. Esses tipos de perguntas são essenciais ao processo formativo, pois o objetivo de criar processos de autoconhecimento que tragam as escolhas ao nível de consciência do professor é o caminho mais assertivo. As perguntas, portanto, deslocam o profissional de procurar respostas externas para buscar respostas dentro dele, pois é preciso considerar sua experiência profissional e seus próprios processos de escolha. Muitas vezes o docente nunca teve um momento conjunto de reflexão sobre suas escolhas. Nas experiências dos processos de formação continuada, do Programa Tutoria, esse procedimento tem se mostrado como um caminho estratégico para que ocorra uma superação e uma tomada de consciência do formando em relação a sua prática.

A experiência observada com os professores em formação, indica que esse processo de escolha (ou de não escolha) geralmente está atrelado a metodologias postas. Exemplo disso são as avaliações externas, que podem colocar o professor numa posição muito mais de “assujeitado” do que de sujeito. Isso se torna um problema no sentido em que reduz a atuação do docente ao entendimento de que um bom professor é aquele que gera bons índices para a escola, mas que não são, necessariamente, capazes de medir a aprendizagem dos estudantes, objetivo final das ações na educação.

Para Tardif (2000), o professor é mais do que alguém que aplica conhecimentos produzidos por outras pessoas. Mesmo que o tempo seja curto e as condições de trabalho, muitas vezes, precárias, este é um profissional que possui uma experiência e um “saber-fazer” único, sempre tendo como pressuposto que cada escola é uma escola, cada sala de aula é uma sala de aula. Ainda que o processo de reconhecimento do professor como sujeito do seu próprio conhecimento faça parte de um empoderamento profissional individual, a construção de novas práticas docentes é responsabilidade de todos.

O professor não é um receptáculo, ele faz parte de uma rede formativa colaborativa. O desenvolvimento dessas redes deve ser garantido pela gestão escolar e educacional como uma política pública de ação de formação continuada de uma rede de ensino, que leva em consideração a experiência, práticas e historicidade de cada um e valoriza o que todos têm a contribuir para além da sala de aula.

Referências bibliográficas:

- CANÁRIO, R.; BARROSO, J. **Centros de formação das associações de escolas:** das expectativas às realidades. Lisboa: IIE, 1999.
- CANDAU, V. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALE, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação continuada de professores:** tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 2003.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- NÓVOA, António. Professor se forma na escola [Entrevista]. **Revista Escola**, n. 142, maio 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edições/0142>. Acessado em 10 set.2010.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 81-91.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000.

A constituição de redes colaborativas para a formação continuada dos profissionais da educação.

A formação continuada em serviço é essencial, principalmente para os profissionais da educação, no entanto, as redes de ensino encontram dificuldades para garantir uma formação continuada que tenha como objetivo articular teoria e prática. Muitas formações contribuem significativamente para o desenvolvimento individual e coletivo dos profissionais da educação, porém, estas ações ficam restritas à escola, pois não há possibilidade, no cotidiano escolar, que esses profissionais façam um intercâmbio dessas aprendizagens. **Um planejamento estratégico** articulado entre docentes e gestores educacionais e escolares de diversas redes é necessário para garantir formações capazes de impactar positivamente a **aprendizagem dos alunos**.

Uma das contribuições da metodologia de formação continuada via tutoria para as redes de educação, é a possibilidade de se **construir de novas estratégias e metodologias para formação continuada dos profissionais da educação**. Alguns dos princípios da metodologia podem ser reproduzidos nas redes educacionais como, por exemplo, a criação de grupos de gestão com membros que sejam referência para a implementação de formações, a sustentabilidade das ações, no sentido que a formação não seja destinada apenas a um grupo específico, e a capilarização das formações na rede, também chamado de rede colaborativa, que pressupõe a formação das lideranças formativas nas secretarias e escolas.

Dessa forma, **a criação de uma rede colaborativa é um ponto fundamental para a superação dos desafios que se colocam no cotidiano**, para a execução de um plano de gestão pedagógica e garantia do direito da formação continuada e permanente dos profissionais da educação.

Quais são os principais desafios?

A formação continuada dos profissionais da educação é um grande desafio enfrentado pelos gestores públicos na sua implementação como política pública, visto que muitos profissionais, na formação inicial, não são formados para atuar nas redes de ensino que ingressam. Ainda, a necessidade de formação para profissionais ingressantes muitas vezes a descaracteriza como continuada, pois serve para, acima de tudo, suprir problemas da formação inicial. A formação continuada em serviço deve ser garantida e pode ser pensada a partir de uma gestão estratégica das redes, aproveitando o conhecimento dos profissionais da própria rede para realizá-la.

Além disso, a formação continuada é uma demanda que sempre vai existir, pois o intercâmbio de experiências entre profissionais pressupõe aprender sempre novas formas de realizar a prática. Muitos profissionais, que estão em período de aposentadoria, por exemplo, têm muito a contribuir, mas não há um mapeamento de quem são eles, e muito menos um plano estratégico de como dar continuidade à sua atuação.

O que se percebe em algumas políticas públicas de formação continuada são formações desalinhas

à prática ou vice-versa e destinadas a resolver demandas pontuais, o que dificulta calcular o retorno das ações em termos de empoderamento dos profissionais ao longo do tempo, os quais também não têm suas potencialidades mapeadas para que seus conhecimentos sejam utilizados em novas formações. Essa dificuldade de articular formações entre redes parte de um distanciamento que extrapola a questão física. Essa é uma característica observada em muitas secretarias do sistema de ensino. Por exemplo, durante a implementação do Programa Tutoria, quando havia um momento de conversa sobre as vivências de cada rede, muitas vezes aquela era a primeira vez que esse momento de troca existia.

Se já é um desafio articular as redes para que elas reflitam sobre si mesmas e sobre as formações que já existem, discutir a necessidade de descentralizar a formação continuada é ainda mais desafiador. Tem sido cada vez mais discutida a **necessidade de se privilegiar o ambiente escolar na formação dos profissionais da educação**. Muitas vezes, os processos de formação continuada são centralizados na secretaria de ensino, de forma que são deslocados do universo escolar e das experiências daquele profissional na escola. Descentralizar os processos de formação das redes, criando espaços de formação, comunicação e trocas entre diferentes profissionais são ações que demonstram um grande potencial para garantir a continuidade do desenvolvimento de seus profissionais, fortalecer os sujeitos e ressignificar a sua prática.

Outro desafio é a complexidade cada vez maior das estruturas das redes. Existe uma centralidade não apenas das formações, mas dos processos de gestão. No intuito de atender melhor as especificidades de cada local, criam-se diretorias regionais, coordenadorias regionais etc. Nesse contexto, é possível observar que isso faz com que os profissionais dessas redes não tenham clareza quanto ao seu papel dentro da política de formação continuada da rede em que ele atua. Isso dificulta pensar estrategicamente ações a serem desenvolvidas para manter a qualidade dos profissionais atuantes e dos que virão a atuar.

E agora, o que pode ser feito?

Articulação é a palavra-chave no esforço de garantir formações estratégicas e que tragam resultados imediatos e a longo prazo. Os gestores da rede de ensino devem compreender a importância da formação continuada, de maneira a adaptá-la aos seus contextos de atuação em rede e a realidade dos profissionais e alunos de determinado território. Por isso, a formação continuada deve ser garantida a todos os profissionais da rede de ensino. Esse é o objetivo da estratégia da rede colaborativa: todos podem se formar a partir do intercâmbio de experiências entre pares.

Dentro do programa Tutoria é feito um mapeamento dos perfis e das potencialidades de cada profissional que passa por ele. Para a rede, mapear as ações de formação existentes, bem como os perfis de todos os gestores, atuantes e ingressantes, é um caminho para organizar uma estrutura que pense suas formações estrategicamente. A partir disso, pensando na necessidade de descentralizar os processos, as ações de formação devem servir para empoderar tanto as ações intra escolares, considerando que a escola deve ter autonomia para pensar seus próprios processos e demandas, quanto às diretrizes formativas dentro das redes. Muitas vezes essas diretrizes indicam processos de formação que estão mais vinculados ao que essa rede pensa ser importante, sem que haja uma articulação com as necessidades específicas dos profissionais de determinada escola.

A construção de redes colaborativas, no caso da implementação do Programa Tutoria, possibilitou o incentivo de se articular ações formativas para além do próprio programa. Permitindo assim, que os profissionais envolvidos nas formações se reconheçam como produtores de conhecimento e também sujeitos da sua própria formação. Compreendemos que, a partir da nossa experiência, como foi evidenciado nesse texto, a constituição de redes de formação colaborativa, tanto no interior das escolas, como nas secretarias de educação, pode se efetivar como uma estratégia potencial para que a formação continuada dos profissionais se efetive e que estes tenham um papel central nesse processo.

O papel pedagógico do gestor escolar

O papel historicamente constituído do gestor escolar se aproxima muito do que se pode chamar de líder **executivo**, ou seja, aquele que executa funções gerenciais na escola. Essa influência histórica da educação no Brasil faz com que se espere do gestor uma atuação autoritária, que tem como principal função delegar tarefas e dar ordens. O cenário atual das redes educacionais, assim como nas legislações e nas metas de planos municipais e estaduais de ensino, no entanto, demanda que este gestor seja também um **líder pedagógico**. Entretanto, faltam diretrizes de como ele deve atuar para exercer essa liderança. Quais são, então, as atribuições desse profissional?

A nossa experiência no Programa Tutoria tem mostrado que tanto a função pedagógica e administrativa é de responsabilidade de um gestor escolar. Um movimento que vem sendo acompanhado durante os anos de atuação do CIEDS no Programa Tutoria é que para exercer uma liderança pedagógica, o gestor precisa ser um executor de ações que vão além das atividades administrativas hoje em dia bastante concentradas nele. É preciso olhar para esses dois universos da prática do gestor escolar de forma não dicotômica. É fato que há uma enorme cobrança em torno das obrigações administrativas do gestor, como por exemplo, as prestações de contas, que ocupam grande parte do tempo de trabalho. Por outro lado, essas atividades administrativas, mesmo que burocráticas, devem fazer parte de processos que estejam a serviço do pedagógico de maneira orgânica, na busca da garantia do direito de aprendizagens de todos os alunos.

Ainda que esteja clara a necessidade do foco na liderança pedagógica para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, seja pela experiência dos profissionais ou pelos manuais de ensino, transformar esse papel histórico do gestor escolar é um desafio. Para que esse movimento seja possível, é importante **não perder a perspectiva da gestão democrática**, que permeia muito da teoria sobre o papel do gestor. É preciso que o papel do gestor, como líder, seja de compartilhar responsabilidades administrativas e pedagógicas, e não apenas centralizá-las ou desconcentra-las. O papel do gestor, nesse sentido, é de ser aquele que tem sua ação pautada na participação democrática, de modo que as ações engendradas nas escolas se constituam, assim, como um exercício – pedagógico - de potencialização da gestão democrática.

A liderança pedagógica

Ao atuar no campo, muitas vezes nos deparamos com um discurso que diz “a escola é a cara do diretor”. O questionamento que vem a partir deste preceito é: o que acontece quando o diretor deixa de trabalhar em determinada escola?

Para responder essa pergunta, é preciso ter como base algumas premissas sobre a formação continuada de profissionais da educação. As formações realizadas com os gestores devem estar focadas em potencializar e ressignificar a prática do profissional em desenvolvimento, fazendo com que a escola seja o lócus de formação dos profissionais que ali trabalham, criando redes nas quais as formações acontecem entre pares.

Quando o gestor de uma escola é um líder pedagógico e eventualmente deixa de trabalhar naquela instituição, a escola continua sendo capaz de se organizar, pois suas funções não estavam centradas apenas na escola, mas em toda a comunidade a sua volta. Dessa forma, é possível dar continuidade às ações implementadas na sua gestão. A escola permanece focada nos seus princípios porque ela não era “a cara do diretor”, mas a cara da comunidade escolar.

O papel formador dos gestores escolares está em todo o ambiente escolar, não apenas na aprendizagem dos estudantes, uma vez que, em verdade, toda a ação da escola deve estar focada na aprendizagem dos estudantes. As políticas públicas de formação continuada mostram que gestores e demais funcionários da escola devem compreender as várias dimensões da liderança e suas potencialidades no desenvolvimento do trabalho formativo. Uma competência do gestor deve ser o reconhecimento da equipe escolar e da comunidade, no sentido de reconhecer os profissionais existentes na escola. **Um líder consciente do seu papel formador é aquele que distribui funções e forma outras lideranças, apoiando a formação de outras pessoas para que a rede colaborativa se fortaleça.** Nesse sentido, Lück (2008)⁵ aponta que a liderança educativa, portanto pedagógica, tem como foco a constituição de organizações de aprendizagem, tendo a escola a centralidade nesse processo.

O gestor, por exemplo, precisa entender seu papel como líder formativo em torno de funcionários que não apenas são os professores, a fim de integrá-los às ações pedagógicas desenvolvidas. Existem diversas estratégias que favorecem a tomada de decisão a respeito dessas ações, como a observação da prática, o *feedback* (ou devolutiva), caminhadas pedagógicas pela escola, entre outras.

As estratégias, assim como a construção da liderança, partem da perspectiva da gestão democrática. Desse modo, para desenvolver uma gestão democrática é necessário que esta seja realizada de maneira transparente e também a partir escuta e colaboração dos demais atores daquela instituição. Na experiência da equipe CIEDS, muitas vezes não há uma conversa anterior e negociação de sentidos com os docentes que explique a finalidade e intencionalidade de cada ação realizada pelo gestor. A observação em sala de aula, por exemplo, parte de um princípio fundamental de que a escola é lócus de aprendizagem. O professor, porém, muitas vezes não entende que essa observação é uma avaliação do macro, voltada à melhoria da prática de todos os docentes e dos impactos da escola para a comunidade ao redor, não apenas de sua atuação individual.

Ser transparente também é uma das qualidades de um líder pedagógico. Um ruído na comunicação pode impedir que o gestor empreenda ações para promover, a partir da sala de aula, uma escola comprometida a refletir e melhorar seus processos de ensino e aprendizagem.

Quais mecanismos o gestor pode usar para que a escola seja lócus de aprendizagem para todos?

As estratégias de atuação de um gestor pedagógico devem ser pensadas com planejamento e a partir do contexto de sua atuação, levando em consideração as experiências e contribuições dos profissionais da escola, e também da comunidade como um todo. Para que essa atuação estratégica seja possível, é preciso ter garantidos na rede momentos de planejamento para que os mecanismos sejam possíveis. Garantir tempo e espaços para diálogo sobre as ações a serem implementadas nas redes é uma responsabilidade não apenas do gestor escolar, mas da rede como um todo.

⁵ LÜCK, Heloísa. Liderança em Gestão Escolar. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2008.

Na escola, o gestor deve ter autonomia para decidir quais ferramentas usar para implementar as práticas e atividades definidas conjuntamente, bem como contar com o envolvimento de todos, a fim de garantir o sucesso de suas ações. Não existe receita de como uma escola deve ser ou de cada um dos mecanismos que o gestor deverá aplicar. Quando a atuação do gestor escolar está alinhada a uma gestão democrática, a própria comunidade escolar o enxerga como líder pedagógico e passa a fazer parte da gestão. Dessa forma, todos contribuem, na escola, para o sucesso da instituição.

O monitoramento como estratégia para o planejamento das ações dos gestores

A necessidade e o interesse pelo monitoramento das políticas públicas é um campo em franca expansão, em especial no contexto brasileiro (JANUZZI, 2005)⁶. Deste modo, monitorar pode ser entendido como um processo de coleta e análise de dados que possam mostrar o desenvolvimento de uma ação, e embasar tomadas de decisão a partir da prática, além de possibilitar a identificação de todo o aprendizado adquirido no processo de execução de ações ou implementação de políticas.

É preciso ainda, desmistificar o monitoramento. **Monitorar não deve ter o objetivo de vigiar e/ou controlar⁷ os processos e as pessoas.** Esse entendimento (ou uso) equivocado do monitoramento é um dos motivos pelos quais a sua prática tem sido negligenciada e, em muitos casos, assumido um papel bastante controverso. O que se propõe, nessa reflexão, é o entendimento – e o uso – do monitoramento das ações intra escolares e no âmbito da gestão das secretarias de educação, como uma estratégia para o acompanhamento das ações, possibilitando, por meio dos dados coletados, a reflexão sobre os caminhos percorridos, além de (re)planejar as ações e mudar “rotas” para que se alcance melhores resultados.

À luz das experiências de monitoramento das ações do Programa Tutoria, podemos afirmar que o monitoramento de ações educacionais, como a formação continuada, está a serviço da aprendizagem da instituição (seja da escola ou da rede), no sentido de indicar se os investimentos, sejam eles de todas as ordens, estão sendo aplicados estrategicamente e quais frutos estão sendo construídos na instituição e na comunidade ao seu redor. Observou-se ainda, por meio das experiências vivenciadas nos territórios, que o monitoramento não requer, necessariamente, o uso de plataformas digitais ou outros recursos que muitas vezes não são parte do cotidiano das escolas e das secretarias de educação.

Para a realização do monitoramento das ações, é importante **alinhar expectativas** e intencionalidades. Perguntas como: “O que queremos observar?”, “Onde queremos chegar”, podem contribuir para as delimitações do que se necessita monitorar. Após delimitar um ponto de partida, é preciso **pensar nas ferramentas disponíveis para o monitoramento.** “*Como ele será feito?*” Conforme já evidenciado, não é necessário ter uma plataforma (via **Web**, por exemplo) estruturada para monitorar suas ações. Durante a implementação do Programa Tutoria, muitas vezes foi possível utilizar meios criativos para implementar sistemas de monitoramento, como registro diários das ações de formação, instrumentos elaborados nos próprios territórios, com o auxílio do Pacote Office (Word e Excel) e até mesmo o uso de plataformas para coleta de **survey**, com questionários elaborados de acordo com a demanda de cada realidade.

Uma das maiores aprendizagens da equipe CIEDS nos anos de implementação do programa nos territórios é que iniciar o processo de monitoramento já se constitui como um aprendizado. Foi possível entender que ele precisa ser de tal forma articulado, que cada pessoa se sinta apta a criar seus próprios processos a partir das demandas que vão surgindo, e que todos eles contribuem para um

6 JANUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. Revista do Serviço Público; Brasília, 2005.

7 Nesse contexto o controle assume sentido de punição.

monitoramento maior, capaz de conectar redes, trocar aprendizagens e, também, incidir em ações locais e em políticas públicas.

Outro ponto de extrema importância no nosso processo de monitoramento vivenciado é a necessidade de que a equipe compreenda que o monitoramento está a serviço da melhoria das ações e não é uma estratégia para o controle dos profissionais com maior ou menor desempenho. Além disso, é fundamentalmente importante pactuar fluxos de coleta de informações e dados, bem como os períodos nos quais os dados serão coletados, para que todos possam operar com muita clareza sobre esse processo.

Os processos devem ser baseados na transparência. Dessa forma, é imprescindível que todos que participam do fluxo do monitoramento, desde a coleta até à análise de dados, entendam seus objetivos e identifiquem os benefícios desse processo. Enfim, o monitoramento deve ser pactuado com os envolvidos, desde o processo inicial, para que assim os profissionais possam se familiarizar e compreenderem o potencial dessa ação.

O monitoramento como recurso para a gestão

A experiência de implementação do Programa Tutoria nos oportunizou identificar as potencialidades do monitoramento para a gestão escolar e educacional. Observou-se que todas as informações advindas do monitoramento servem para embasar as tomadas de decisão dos gestores. Em muitos momentos, o monitoramento, que visava perceber como o Programa Tutoria estava se desenvolvendo, abria o olhar da equipe para além de uma estratégia específica da metodologia, trazendo luz a um universo de possibilidades, de novos processos e novas estratégias.

O monitoramento das ações do programa oportunizou aos gestores locais, a identificação de algumas questões estruturais que, a partir de seu mapeamento por meio do monitoramento, puderam ser mitigadas. Nesse caso, especificamente, destaca-se o quanto o monitoramento das ações possibilitou à secretaria **identificar questões** que, até então não haviam sido mapeadas e, por fim, poder **tomar decisões** e encaminhamentos em relação às tais questões.

Há que se destacar que além das questões ligadas à estrutura necessária para a execução do programa, o monitoramento de suas ações oportunizou que a rede pudesse identificar e compreender melhor seus processos formativos e como estes de “desdobravam” (ou não), nas escolas. A coleta e análise desses dados, como foco no processo formativo, possibilitou identificar uma série de aspectos que podem oportunizar às pessoas envolvidas no processo formativo a uma tomada de decisão mais assertiva e intencional. Esses aspectos dizem muito, principalmente, sobre como a formação continuada contribui para construir novas habilidades, quais são os padrões do território e o que isso tem a ver com as escolhas formativas da instituição secretaria e de cada escola, quais foram as mudanças nas equipes após o processo formativo e quais são suas potencialidades e desafios ainda existentes.

Ainda em relação ao foco na formação continuada, o retorno das ações monitoradas para as equipes de formadores, seja de professores e/ou diretores, a depender de cada território, oportunizou que estes profissionais pudessem refletir sobre como suas ações são capazes de repercutir nos processos de aprendizagem e formação do adulto profissional. Nesse sentido, os dados do monitoramento, possibilitaram ainda que os próprios formadores pudessem refletir sobre sua prática, para assim redesenhar percursos e estratégias formativas. Deste modo, pode-se afirmar, por meio destas experiências, que os dados do monitoramento têm grande potencial de reflexão sobre a prática, sendo assim, grande potencial formativo.

Há que considerar ainda que o fluxo de monitoramento só aufere significados e sentidos ao processo quando completo. Ele começa na implementação da ação no campo, passa pelo desenvolvimento de um formulário, registro e extração de dados, análise das informações colhidas, produção de relatórios e, finalmente, sua utilização naquele território com uma tomada de decisão intencional a partir dos dados coletados. De tal modo, o que se busca evidenciar nesse texto é que o monitoramento pode se constituir como uma importante estratégia para gestores, com vistas a não apenas coletar dados, mas analisá-los e tomar decisões com o objetivo de qualificar, ainda mais, o trabalho realizado nas escolas e nas secretarias de educação.

A escola como espaço de formação docente

A escola é por excelência **lócus de produção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades**, podemos pensar sobre isso colocando os holofotes unicamente nos estudantes, mas a realidade é que eles e elas não são os únicos sujeitos que podem e devem usufruir dessa característica que imprime sentido à existência do espaço escolar. Todos os envolvidos em fazer rodar as engrenagens que movimentam a vida escolar estão em constante processo de desenvolvimento, pois cada interação dos sujeitos nesse ambiente é potencialmente uma oportunidade de aprendizagem.

Considerando, então, todas as ações como potenciais oportunidades de aprendizagem estaria posto que todos os docentes em atividade estão aprendendo mais sobre “ser professor, ser professora”, “sobre melhores estratégias pedagógicas”, “sobre como os estudantes em diferentes faixas – etárias aprendem”, “sobre quais são as necessidades atuais dos estudantes em meio ao avanço tecnológico”, “sobre como considerar essas questões e outras de igual ou maior relevância para construir sua prática de forma a impactar positivamente os estudantes garantindo a esses e essas o direito a aprender”.

Todavia o fazer cotidiano pode ser concebido de forma mecânica o que diminui drasticamente as possibilidades de os docentes aprenderem mais sobre si e seu campo de atuação aprimorando continuamente sua prática. A analogia feita por Freire (1997), em sua publicação “Professora sim, Tia não”, na qual discute as movimentações e inter-relações do contexto teórico e o contexto prático na formação continuada do docente, explica bem essa diferença entre a aprendizagem potencial e real proveniente da experiência cotidiana:

“Começamos pelo contexto concreto. Pensemos em momentos importantes de um dia nosso no contexto de nossa cotidianidade. Despertamos, tornamos o banho matinal, saímos de casa para o trabalho. Cruzamos gentes conhecidas ou não. Obedecemos aos semáforos. Se estiverem verdes, atravessamos as ruas; se vermelhos, paramos à espera. Fazemos tudo isso sem, contudo, nos perguntar uma vez sequer por que fazemos. Nos damos conta do que fazemos mas não indagamos das razões por que fazemos. É isso o que caracteriza o nosso mover-nos no mundo concreto da cotidianidade. Agimos nele com uma série de saberes que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram hábitos automatizados. E porque agimos assim nossa mente não funciona epistemologicamente. Nossa curiosidade não se “arma” em busca da razão de ser dos fatos. Simplesmente se acha capaz de perceber que algo não ocorreu como era de se esperar ou que se processou diferentemente.”

Para que a aprendizagem aconteça a partir da experiência prática **é necessário que haja reflexão na (e sobre a) ação** e esse processo dificilmente é realizado se o docente está desenvolvendo suas atividades, sem que lhe seja oportunizado espaços em que possa se distanciar do que vem produzindo com o objetivo de analisar tal produção. O processo de distanciamento de um docente de sua produção a fim refletir sobre essa e assim aprimorar seu fazer com vistas ao atingimento de seus objetivos tem maior possibilidade de ocorrer quando mediado e/ou provocado por um par, um profissional que tem experiência e acompanha a prática do docente ou da equipe docente e por essa

posição tem condições de criar situação em que saberes e percepções podem ser intercambiadas de forma a contribuir para afetiva aprendizagem, fazendo do lugar do fazer também o lugar de aprender.

Deste modo, **a escola se torna o lugar privilegiado para a formação** do adulto, o professor. Cabe, nesse sentido, resgatar alguns princípios básicos da aprendizagem do adulto, de acordo com Placco e Souza (2006): a aprendizagem ocorre a partir de uma construção grupal; o confronto e aprofundamento de ideias favorece a aprendizagem; aprender envolve escolha deliberada; é um ato constante de conhecer-se, e; a experiência acumulada é o ponto de partida para a aprendizagem.

Ao explorar as estruturas da aprendizagem do adulto as autoras focam os estudos no adulto professor, o qual é visto como agente ativo no processo de sua própria aprendizagem e desenvolvimento tendo no outro e/ou no grupo um parceiro que apoia o na construção de espaços e oportunidades concretas de aprendizagem. Esse parceiro não precisa estar necessariamente na função de formador, podendo ser esse par o gestor (a) escolar, o coordenador (a) pedagógico, um outro docente, porém na relação algum desses atores ou mesmo o grupo deve desempenhar o papel de par formador, pois vai fomentar que a experiência concreta se transmute em material de pesquisa a fim de ampliar conhecimento e aprimorar a prática.

Não há relação de saberes maiores ou menores, são saberes e pontos de vistas diferentes que serão intercambiados para poder construir um espaço de reflexão sobre a prática de modo a vislumbrar possibilidades de aprimoramento dessas. O foco principal é o sujeito da ação, suas intenções, suas necessidades, seus desejos, suas possibilidades, seus desafios. É na exploração desse universo repleto de subjetividade que a conversa se constrói e que a reflexão pode ocorrer.

Um ponto fundamental é pensar que o par formador não é uma mina de soluções e sim um facilitador que problematiza a prática, que ofertará um outro ponto de vista sobre os acontecimentos. O parceiro formador tanto não é uma fonte de soluções que pode sair com mais dúvidas do que certezas de uma sessão de observação, e essa condição não é um problema, podendo ser um ponto de partida para a devolutiva. Não há uma receita para esse momento, mas há princípios e características da estratégia que precisam ser observadas e considerados durante todo o processo, no que tange aos princípios:

- Esse é um espaço de aprendizagem colaborativa, tanto o profissional observado quanto o parceiro formador aprendem durante a ação (podendo ser aprendizagens distintas).
- Quem possui maior conhecimento sobre si, sobre o contexto, sobre o trabalho é o próprio profissional que foi observado, ao parceiro cabe a função de facilitador que por meio de pontos de problematização apoia a ampliação de olhar e ativa saberes.
- Esse é um momento voltado a reflexão para apoiar tomadas de decisão.
- As decisões precisam ser de propriedade do profissional foco da observação, pois o protagonismo é uma alavanca para a aprendizagem. Só vive a experiência aquele que a capitania.

O par formador **vivenciará a partir de um outro “lugar” a prática pedagógica** apresentada pelo docente, poderá colocar a prova suas modelos sobre ensino e aprendizagem, será exposto a novos modelos de atuação e de pensamento, exercitará habilidades de planejamento do espaço formativo, de escuta, de observação, levantamento de evidências, questionamento e leitura de contexto.

O docente terá sua prática observada a partir dos saberes de outro profissional, poderá experimentar outros pontos de vista sobre suas escolhas, sobre seu contexto de atuação. Poderá discutir as relações entre seus objetivos como docente no que tange a aprendizagem dos estudantes e o impacto de suas escolhas, ou seja, será apoiado a distanciar-se da experiência concreta para a partir

dessa analisar teoricamente seu fazer na busca de tomadas de decisão cada vez mais assertivas tanto no como continuar de forma aprimorada o trabalho que vem desenvolvendo com também em relação a criação de outras oportunidades para sua formação que não necessariamente acontecerão no ambiente de trabalho.

Destacou-se neste texto que o papel de par formador pode ser exercido por diferentes atores dentro do ambiente escolar e agora exploraremos melhor essa afirmação analisando-a a partir de diferentes das funções e papéis exercidas pelos profissionais.

Gestor(a) escolar: ocupa função estratégica e pode construir uma visão sistêmica sobre a organização escolar, esse lugar privilegiado do qual enxerga as relações é de grande contribuição para o planejamento, articulação e mesmo execução de ações formativas voltadas a equipe docente, pois idealmente em sua atuação realiza capitação de diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (pontos de vista da equipe docente e não docente, dos integrantes da equipe gestora interna e externa a unidade escolar, dos estudantes e de seus responsáveis, assim como seu próprio ponto de vista), assim como está em constante contato com as necessidades da rede de ensino como um todo a medida em que tem seu fazer diretamente acompanhado pelo órgão central (secretarias de educação) e/ou por instâncias intermediárias (regionais de ensino) de forma a contatar visões ampliadas no que tange a metas da rede podendo analisar o escola também na relação com outras realidades dentre de um mesmo universo.

Esse olhar macro faz com o gestor possa problematizar as práticas a partir de uma análise multidimensional e traga contribuições importantes para pensar a formação de sua equipe.

Coordenador (a) pedagógico: como sua função está relacionada as articulações dos processos de gestão pedagógica e do fazer cotidiano em sala de aula, esse profissional é potencialmente o par formador para ser acionado pelos docentes, considerando que a o acompanhamento da prática pedagógica é uma atividade fundamental na coordenação pedagógica. A ação do coordenador precisa garantir que haja a construção de uma relação de parceria entre este e os docentes e ainda que também sejam construídas redes colaborativas de aprendizagem entre os próprios docentes fazendo com que a escola seja habitada por uma comunidade que aprende cotidianamente.

O coordenador (a) por transitar pelas práticas dos docentes conhecendo assim os diferentes saberes que circulam no espaço escolar pode assumir o espaço de “tecelão” dessa rede de aprendizagem colaborativa, assim tanto ele pode atuar diretamente como par formador quanto pode fomentar a construção de parcerias formativas descentralizado os processos e valorizando a autonomia dos docentes para que esses invistam em sua autoformação e contribuam para o melhora contínua das capacidades do grupo.

Docente: Imerso nos desafios cotidianos da sala de aula o docente tem a possibilidade de experimentar sua prática e reconstruí-la permanentemente. Como apresentamos a “curiosidade epistemológica” não nos acompanha diariamente, na verdade utilizamos os saberes muitas vezes de forma automática acreditando que as “falhas” nos saltarão aos olhos. Mesmo expostos a esse dado sobre o comportamento humano não o alteraremos de forma a estar em constante processo reflexivo para as tomadas de decisão, em contrapartidas os saberes estão aqui alojados em nossa mente. É desse sujeito que carrega saberes práticos e da prática, do docente produtor de conhecimento que estamos falando ao colocá-lo como potencial par formador de outros docentes, principalmente utilizado a estratégia de feedback na qual poderá se distanciar de sua prática e compartilhar a prática de outrem.

Nesse movimento de distanciamento ao mesmo em tempo que ele observa, analisa, dialoga e reflete sobre o fazer do outro pode por espelhamento observar, analisar, dialogar e refletir a si próprio e sua

prática, principalmente por esse intercâmbio acontecer em um espaço comum e conhecido aos dois atores desse cenário formativo.

De tal modo, como destacado por Canário (1998) e Canário e Barroso (1999), e por meio das experiências de implementação do Programa Tutoria, podemos reiterar que a escola constitui-se em um espaço essencial para a formação do professor, bem como para o desenvolvimento da sua identidade profissional.

Referências Bibliográficas:

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. **Centros de formação das associações de escolas**: das expectativas às realidades. Lisboa: IIE, 1999.

PLACCO, V. M. N. D. S.; SOUZA, V. L. T. S. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Para outras conversas...

O provérbio africano nos ensina que “É preciso uma aldeia para educar uma criança”. Ao pensarmos o processo educacional escolar, como base nessa frase, podemos compreender que a educação dos estudantes não é papel exclusivo dos professores, mas de todos os profissionais inseridos no cotidiano escolar, nas secretarias de educação e na comunidade. De tal modo, somos, conforme afirmou o grande patrono da educação brasileira, Paulo Freire, mediatizados pelo mundo nesse processo educativo.

Assim também podemos pensar os processos de formação continuada dos profissionais da educação. É preciso, nesse sentido, um grande esforço coletivo nessa ação formativa. Não estamos afirmando aqui que é uma tarefa difícil e dispendiosa, por isso a necessidade do envolvimento de todos, mas destacamos o grande potencial que é a construção de redes de formação colaborativa no interior de cada escola e de cada rede. Oportunizar que os profissionais possam se desenvolver mutuamente é talvez, a grande estratégia possível para a formação continuada, com sentido e significado para os educadores e gestores escolares.

Esperamos contribuir, como nossas reflexões e experiências para a consolidação dos processos formativos dos educadores das escolas públicas brasileiras. Esse é parte do nosso compromisso social com a educação de qualidade.

Vamos juntos! **Esperançar**, no sentido freiriano da palavra, por uma educação para todos!

