



JI-PARANÁ- Escritório Relacionamento // tel. (69) 3422-0017
CNPJ: 17.928.040/0001-09

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES E ENCAMINHAMENTO
DE REVALIDAÇÃO**

MARISTELA WILTRUDES MARTINS

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES, INTERESSES,
TENSÕES E CONFLITOS DO PROCESSO FORMATIVO DOS GESTORES
ESCOLARES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM
ESCOLAS ESTADUAIS DE RONDÔNIA**

Ariquemes/Rondônia
2020

MARISTELA WILTRUDES MARTINS

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES, INTERESSES,
TENSÕES E CONFLITOS DO PROCESSO FORMATIVO DOS GESTORES
ESCOLARES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM
ESCOLAS ESTADUAIS DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Formação de Pesquisadores e encaminhamento de revalidação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Prof^ª: Maria Antônia Ramos Costa

Ariquemes/Rondônia
2020

TERMO DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES, INTERESSES, TENSÕES E CONFLITOS DO PROCESSO FORMATIVO DOS GESTORES ESCOLARES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM ESCOLAS ESTADUAIS DE RONDÔNIA- BRASIL

MARISTELA WILTRUDES MARTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre do Programa de Formação de Pesquisadores em Educação, composta pela Banca Examinadora:

Banca Examinadora
Maria Antônia Ramos Costa
Orientadora

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que, como eu, trabalham zelosamente e com consciência de seu papel transformador de vidas, persistem neste caminho que é a educação em todas as fases e em todos os níveis, na atitude de ser eterno aprendiz. As Irmãs Catequistas Franciscanas que, como professoras e educadoras na vida e na fé, mantêm o ser aprendiz, A meu pai Oswaldino Martins, modelo e inspiração do aprender continuamente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu vida e saúde para viver essa nova oportunidade,

Aos meus familiares pela presença confiante,

Ao grupo das Irmãs Catequistas Franciscanas pelo apoio,

Aos meus colegas professores formadores na tutoria e do núcleo gestor do estado de Rondônia, pela reciprocidade e parceria,

A Diretora Geral de Educação Irany de Oliveira Lima Moraes, - SEDUC, e a Coordenadora, a Gerente Pedagógica e a Gerente Administrativa da Coordenadoria Regional de Educação de Ariquemes pela oportunidade e a parceria.

À professora Maria Antônia Ramos Costa e Dra. Margarida Arcari, pelo acompanhamento, presença incentivadora e apoio.

Gratidão por tudo!

“Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos.

Aprendemos melhor quando nos relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.

Aprendemos quando descobrimos novas dimensões de significação [...]

Aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois interiorizamos[...].

Aprendemos pelo interesse, necessidade.

Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis.

(MORAN, 2009, p. 23)

RESUMO

A presente pesquisa trata do Programa Formação de Formadores, em serviço, via a ferramenta da Tutoria Pedagógica Educacional usada em algumas escolas da rede estadual de ensino, com os gestores dessas escolas, formadores e alguns membros dos núcleos gestores. Foi instituído pela parceria Consórcio Brasil Central, Fundação Itaú Social - CIEDS e Governo do Estado de Rondônia-SEDUC, a partir de 2016. O Objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções, interesses, tensões e conflitos do processo formativo dos gestores escolares no Programa Formação de Formadores em escolas estaduais de Rondônia-Brasil. Os principais autores do referencial teórico construído foram Avalos (2001,2007), Demo (1993); Luck (2009 e 2011,2012);Paro (2014), Novoa (1992,1999, 2009), Imbernón (1994,2010,2011), Hargreaves (2002,2004),Freire e Faundez (1985); INGHAM, DIAS, (2015); Guedes, 2014; Tardif (2002, 2014); Placco (2006); Alarcão (1998); Gatti (2003) Amaral (2017) Schon (1992, 2000), Freire (2008). A pesquisa aborda uma pesquisa quantitativa e qualitativa na pesquisa realizada de setembro a novembro de 2019. Em relação a metodologia foram produzidos dados a partir de questionário, de entrevista e Depoimentos livres com um grupo de tutores e gestores da Formação em Serviço, por meio de questionários e de depoimentos (orais) livres aos gestores participantes do programa e de entrevista semiestruturada com os Professores Formadores/Tutores e Núcleo Gestor de Tutoria. Dentre as conclusões destacam-se:(a) a experiência da Formação Continuada em Serviço através da Tutoria Pedagógica Educacional, tem se manifestado como exitosa, por tudo que foi relatado nesta pesquisa, principalmente para os gestores escolares, suas escolas e equipes; (b) este programa de Formação leva o gestor e sua equipe a intervir e transformar a realidade escolar onde está inserido. Leva a modificar o próprio gestor, pois ele mesmo aprende mais sobre si mesmo e suas potencialidades, fazendo toda a diferença na própria vida e também na profissão; (c) o gestor é coparticipante de sua formação, onde avalia, se observa, reflete, retoma, planeja e executa suas atividades profissionais e com isso potencializa sua própria formação.

Palavras-chave: Formação Continuada, Formação em Serviço, Tutoria Pedagógica com Gestores, Itaú Social, Gestores Escolares.

ABSTRACT

This research deals with the Training Program of Trainers, in service, via the educational pedagogical tutoring tool used in some schools of the state school system, with the managers of these schools, trainers and some members of the management centers. It was established by the partnership Consórcio Brasil Central, Fundação Itaú Social - CIEDS and Government of the State of Rondônia-SEDUC, from 2016. The general objective of the research is to analyze the conceptions, interests, tensions and conflicts of the training process of school managers in the Training Program of Trainers in state schools of Rondônia-Brazil. The main authors of the theoretical framework constructed were Avalos (2001,2007), Demo (1993); Luck (2009 and 2011,2012); Paro (2014), Novoa (1992,1999, 2009), Imbernón (1994,2010,2011), Hargreaves (2002,2004), Freire and Faundez (1985); INGHAM, DIAS, (2015); Guedes, 2014; Tardif (2002, 2014); Placco (2006); Afusão (1998); Gatti (2003) Amaral (2017) Schon (1992, 2000), Freire (2008), of each. The research addresses a quantitative and qualitative research in the research conducted from September to November 2019. In relation to the methodology, data were produced from questionnaire, interview and free testimonials with a group of tutors and managers of Training in Service, through questionnaires and free (oral) statements to managers participating in the program and semi-structured interview with the Teacher Trainers / Tutors and Tutor Management Center. Among the conclusions stand out: (a) the experience of Continuing Education in Service through Educational Pedagogical Tutoring, has manifested itself as successful, for all that has been reported in this research, especially for school managers, their schools and teams; (b) this Training program leads the manager and his team to intervene and transform the school reality where it is inserted. It leads to modify the manager himself, because he himself learns more about himself and his potentialities, making all the difference in his own life and also in the profession; (c) the manager is a co-participant in his/her training, where he evaluates, observes, reflects, resumes, plans and executes his/her professional activities and thereby enhances his/her own training.

Keywords: Continuing Education, Service Training, Pedagogical Tutoring with Managers, Itaú Social, School Managers.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos Professores Formadores/Tutores.....	122
Gráfico 2 - Tempo de serviço na educação dos Professores Formadores/Tutores.....	122
Gráfico 3 - Tempo de atuação dos Professores Formadores/Tutores na Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica com gestores	123
Gráfico 4 - Gênero dos Professores Formadores/Tutores.....	123
Gráfico 5 - Naturalidade - Professores Formadores/Tutores.....	124
Gráfico 6 - Formação Profissional - Professores Formadores/Tutores	124
Gráfico 7 - Pós-Graduação - Professores Formadores/Tutores.....	125
Gráfico 8 - Mestrado e Doutorado - Professores Formadores/Tutores	125
Gráfico 9 - Idade dos Gestores	126
Gráfico 10 - Gênero dos Gestores	126
Gráfico 11 - Tempo de serviço na Educação dos Gestores.....	127
Gráfico 12 - Tempo de atuação na função de Gestão Escolar	127
Gráfico 13 - Tempo de formação na Tutoria Pedagógica	128
Gráfico 14 - Formação Profissional dos Gestores em pesquisa	128
Gráfico 15 - Motivações dos gestores para a formação em serviço da tutoria ...	141
Gráfico 16 - O valor da Formação continuada para os gestores.	142
Gráfico 17 - Contribuições para a qualidade do trabalho dos gestores	147
Gráfico 18 - Concepção da Formação em Serviço dos gestores em pesquisa ..	150
Gráfico 19 - Dificuldades dos gestores com relação a Formação da Tutoria Pedagógica	152
Gráfico 20 - Tensões dos gestores no processo da Formação para liderança na gestão escolar.....	154
Gráfico 21 - Estratégias utilizadas pelos tutores na Tutoria Pedagógica Educacional.....	156
Gráfico 22 - Avaliação dos Gestores à Metodologia da Tutoria Pedagógica.....	159
Gráfico 23 - Gestores opinam sobre o trabalho do Tutor e a Formação Centralizada	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Marco dos Indicadores Temáticos	73
Quadro 2- Distribuição das horas do Profissional na Rede Estadual.....	83
Quadro 3 - Distribuição das horas do Profissional na Rede Estadual.....	83
Quadro 4- Metas para o IDEB Rondônia 2015-2021	87
Quadro 5- Sujeitos da Pesquisa	113
Quadro 6 - Quadro do IDEB 2017 resultado das escolas contempladas com o Programa Tutoria Pedagógica em Porto Velho no período 2016-2018	146

LISTA DE SIGLAS

SEDUC/RO - Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
CREs - Coordenadorias Regionais de Educação
REN/SEDUC- Representações de Ensino da SEDUC
CIEDS - Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
DGE/SEDUC - Diretoria Geral de Educação - SEDUC
GFCTP ou GEMFOR - Gerência de Formação e Capacitação Técnica e Pedagógica
PPA - Plano Plurianual de Aplicação
PALE - Planilha de Avaliação do Líder Escolar
CEDHAP -Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado
CPDO - Coordenadoria de Planejamento e Desenvolvimento Organizacional
OCDE- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
CAC - Centros de Aprendizagem Comunitária
PRELAC - Projeto Regional da Educação para a América Latina e Caribe,
BM - Banco Mundial.
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
NEBA- Necessidades básicas de aprendizagem.
CERI - Centro para la Investigación y Innovación Educativos
EPT - Educação Para Todos
FME - Fórum Mundial de Educação
ODS- Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ODM - Objetivo do desenvolvimento do Milênio (parei na página 70)
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação
CNE- Conselho Nacional de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
LC - Lei Complementar
CEE - Conselho Estadual de Educação
PCCR - Plano de Carreira, Cargos e Remuneração
SAERO - Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SINTERO - Sindicato dos trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia.

EJA- Educação de Jovens e Adultos.

DOE/RO - Diário Oficial do Estado de Rondônia.

PEE - Plano Estadual de Educação.

CEDAC - Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária

SEB/ MEC - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura

FACED/ UFRGS - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

PNEG - Programa Nacional Escola de Gestores

UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto

RBPAE- Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

PROGESTÃO - Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares

CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

UNITAU- Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO	18
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TUTORIA PEDAGÓGICA.....	18
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA TUTORIA PEDAGÓGICA.....	29
2.2 SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES.....	36
2.3 TENSÕES E CONFLITOS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO E CONTINUADA.....	37
2.4 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES.....	40
2.5 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PARA O PROGRAMA DE TUTORIA PEDAGÓGICA	44
2.6 INTERESSES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA TUTORIA PEDAGÓGICA	52
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS POLÍTICOS	55
3.1 ASPECTOS INTERNACIONAIS.....	55
3.2 ASPECTOS DA POLÍTICA NACIONAL	75
3.3. ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS.....	89
CAPÍTULO 4 –PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO	97
4.1 - ANÁLISES DE PESQUISAS <i>STRICTO SENSU</i>	97
CAPÍTULO 5 - PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	106
5.1 METODOLOGIA.....	106
5.2 OBJETIVOS	106
5.2.1 Geral	106
5.2.2 Específicos	106
5.3 CONTEXTO HISTÓRICO DO LOCAL DA PESQUISA.	107
5.4 O CENÁRIO DA PESQUISA E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DA PESQUISA.....	113
5.5 LOCAL PESQUISADO	114
5.6 COLETA E UNIDADE DE ANÁLISE.....	116

CAPÍTULO 6 UNIDADE DE ANÁLISE	122
6.1 ANÁLISES DA PESQUISA DE CAMPO	122
6.1.1 Perfil dos Professores Formadores/ Tutores	122
6.1.2 Perfil dos Gestores participantes do Programa	125
6.2 ANÁLISES DA ENTREVISTA COM OS FORMADORES DOS GESTORES EM SERVIÇO	129
6.2.1 O papel do Professor Formador/ Tutor	129
6.2.2 Desafios para o Professor Formador/Tutor	133
6.2.3 A receptividade dos Gestores à Formação da Tutoria Pedagógica vista pelos Professores Formadores/Tutores	140
6.2.4 Receptividade e motivação dos gestores para abraçar a Tutoria Pedagógica de Gestores	141
6.2.5 Percepções dos Professores Formadores a respeito da qualidade à gestão que a Tutoria trouxe às escolas	144
6.2.6 Percepção dos gestores a respeito da qualidade alcançada através da formação em serviço da Tutoria Pedagógica com Gestores	147
6.2.7 As tensões e conflitos que enfrentadas na prática de Professor Formador	148
6.2.8 Concepções dos Gestores sobre Formação em Serviço	150
6.2.9 Dificuldades dos gestores	152
6.2.10 Estratégias da Tutoria Pedagógica mais usadas pelos Professores Formadores	155
6.2.11 Avaliando o Núcleo Gestor do Programa da Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica feita pelos Professores Formadores	160
CONCLUSÃO	163
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE	176

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende aprofundar as concepções da Formação Continuada em Serviço e mais especificamente a formação dos gestores escolares atendidos através do Programa Tutoria Pedagógica Educacional com parceria da Fundação Itaú Social, em algumas escolas do Estado de Rondônia.

A questão da Formação Continuada tem concepções diferentes conforme os tempos e contextos em que está inserido, e a formação em serviço também tem concepções diferenciadas, interferindo na realidade dos sujeitos pesquisados presentes e atuantes num contexto de inserção social, pedagógica, atendendo as clientelas tão distintas, é o que nos direciona a investigar essa ação, para visualizar sua relação com o Programa da Formação de Formadores, através da ferramenta da Tutoria Pedagógica com Gestores educacionais.

Neste sentido esta pesquisa pretende atender ao seguinte objetivo: Analisar as concepções, interesses, tensões e conflitos do processo formativo dos gestores escolares no Programa Formação de Formadores em escolas estaduais de Rondônia-Brasil.

Justifica-se a escolha deste tema pela existência de menor quantidade de pesquisas a respeito de formação de gestores com a Metodologia da Tutoria Pedagógica. Este hiato acadêmico motivou o projeto, sendo importante ressaltar o vínculo pessoal que o autor possui com o tema. Através de sua vivência profissional, por alguns anos, atuou como Professor Formador de Professores e, nos últimos anos, como formador de gestores com a ferramenta da tutoria pedagógica o que lhe proporciona familiaridade ao tema. Este tema é de suma importância para a área educacional na dimensão da Formação Continuada em Serviço, a pesquisa promove a difusão do tema, estabelecendo as relações de aprendizagem e qualificação profissional em serviço, alcançada com a execução do Programa da Tutoria Pedagógica com a seleção das amostras.

Com o resultado desta pesquisa, tratar de aprofundar as concepções da Formação Continuada em Serviço e mais especificamente a formação dos gestores escolares atendidos através do Programa Tutoria Pedagógica Educacional com parceria da Fundação Itaú Social, em algumas escolas do Estado de Rondônia, acredita-se que o mesmo vai incentivar outros profissionais em formação a se interessarem de aprofundar seus conhecimentos e a própria

forma de aprender a aprender, investindo tempo e despertando motivação para a formação profissional. Trazendo para a rede estadual de Ensino, uma amostra dos resultados da aplicação desta formação em vista de fortalecer uma política de Formação em Serviço, contando com investimentos nos profissionais na própria rede Educacional, sendo treinados e formados na mesma com o suporte da parceria. A pesquisa foi realizada no método dedutivo, com a tipologia: exploratória, bibliográfica, documental e qualitativa e quantitativa.

No primeiro Capítulo, está exposta a contextualização histórica da Formação Continuada com as características apontadas por Avalos (2001) se referindo a América Latina e Imbernón (2010) num macro contexto e Peixoto e Pereira (2008) se referindo a Formação Continuada no Brasil, destacando alguns pontos importantes. Também se revela a motivação da pesquisadora para realizar esta investigação.

No Capítulo 2, apresentam-se as referências teóricas a respeito do objetivo desta pesquisa, que trata das Concepções da Formação Continuada, aspectos sobre a formação de formadores, sobre as tensões e conflitos na formação em Serviço e Continuada, os fundamentos pedagógicos da Formação de Formadores, estratégias de Formação do Programa de Tutoria Pedagógica Educacional e os interesses na formação Continuada do Programa da Tutoria Pedagógica.

No capítulo 3, é feito um relato com as informações e pesquisas sobre os aspectos Políticos dos antecedentes internacionais, aspectos Legais dos marcos Nacional e internacional e estudos nacionais e internacionais sobre o tema, que descrevem e regulam a Formação Continuada e em Serviço, e suas implicações e orientações ao meio Educacional.

No Capítulo 4, denota-se a análise de dissertações e Teses sobre a Gestão Escolar e Formação de Gestores, abordando as pesquisas mais recentes a respeito deste tema.

No Capítulo 5, mostra-se o processo metodológico em que foi desenvolvida esta pesquisa, constando o objetivo Geral e os específicos; contexto histórico do local da pesquisa; cenário da pesquisa; os sujeitos da pesquisa e as implicações para a investigação; local pesquisado e coleta de dados e unidade de análise.

Já no Capítulo 6, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa de campo, identificando o perfil dos Gestores, o perfil dos Professores Formadores. Também a análise da entrevista com os Professores Formadores/Tutores e do questionário e Depoimentos livres dos gestores educacionais em formação.

A Relevância desse trabalho para a comunidade educativa demonstra os efeitos benéficos da formação Continuada em Serviço através da Tutoria Pedagógica com Gestores, bem como seus potenciais a serem fortalecidos para um melhor resultado.

Espero que a leitura dessas páginas seja significativa para você, ajude a mergulhar na Formação Continuada em Serviço e conhecer a experiência de formação através da ferramenta da Tutoria Pedagógica com Gestores Educacionais no estado de Rondônia/Brasil.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TUTORIA PEDAGÓGICA

Com ajuda do PEDFORE – Pesquisa em Educação e Formação de Educadores, (2011) cujo texto está publicado em Imbernón (2010), a formação Inicial como preocupação de formar professores, é muito antiga. E a inquietação de saber como (na formação inicial ou continuada), de que modo, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais modalidades de formação são mais inovadoras e, sobretudo, a inquietação de ter a consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisadas e atualizadas.

Até os anos 1970 – Temos as experiências e as contribuições de Dewey, Freinet, Montessori e dos professores seguidores de sua pedagogia que eram praticadas em muitas escolas.

Na maioria dos estudos, analisa-se a importância da participação docente nos processos de planejamento das atividades de formação. Começa o que Sparks e Loucks Horsley (1990) chamavam “o início da era da formação continuada” que culmina nos anos de 1980.

Nesse período a formação continuada se realiza em:

Oficinas, cursos, seminários, quase de forma clandestina que se organizavam sobre sua filosofia educativa ou sobre suas técnicas. Os movimentos sindicais, políticos e de renovação pedagógica, alguns pedagogos locais, a influência de algumas revistas pedagógicas e a função assumida por determinadas instituições educacionais, num tempo em que ainda estava presa a posições autoritárias, classistas, uniformizadoras e seletivas. (PEDFORE, 2011, s/p)

Outro aspecto importante destacado em Imbernón (2010) é que:

A década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e aplicava-se à formação continuada a ideia "forme-se onde puder e como puder. (PEDFORE, 2011s/p)

Assim, cada professor buscava atividades e formações que mais lhes ajudasse a aprender. É um tempo em que se formam poucos professores, com um monopólio de um pequeno saber que durava toda sua vida profissional, mas por outro lado precisa valorizar o esforço dos grupos renovadores que se

comprometeram em cursos, jornadas e com revistas, dando um vigor às práticas educacionais. Também se registra o nascimento de instituições dedicadas à formação, na maioria instituições universitárias com esse fim. Algumas dessas iniciativas ainda sobrevivem ou foram semente de frutos posteriores.

Nos anos de 1980, vive-se o paradoxo da formação, o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica. Como no exemplo da sociedade espanhola, início dos anos 1980, com atraso em relação a outros países consegue a total escolarização da sua população. Dá-se num contexto de desenvolvimento industrial e de emigração para grandes cidades. Esse fato e outros sugerem a mudança nas escolas, sendo que as salas de aula se enchem e os professores assumem um novo papel. Essa realidade obriga os educadores a adesão de novas formas de trabalhar. São introduzidos elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem estabelecidos, avaliação. Que terão sua difusão na etapa seguinte. Além disso, existe um trabalho árduo para erradicar o analfabetismo característico em algumas camadas sociais.

A partir de uma reforma neocapitalista, a formação continuada adquire um nível universitário. Mesmo que tenha ocorrido em 1970, levou muitos anos para haver a integração na cultura da Universidade.

Acompanhando as mudanças sociais e econômicas do país, as universidades começam a criar programas de formação continuada de professores, localizados na maioria como:

Treinamentos e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação e não na perspectiva em que a reflexão e a análise são meios fundamentais para formação. Isso acontecerá muito tempo depois, e alguns que defendem com entusiasmo o autoritarismo dessa época se convenceram vergonhosamente da nova linguagem. (PEDFORE, 2011 s/p)

Conforme ele mesmo diz, “A observação do Ensino pelo próprio professor e por outros passa a facilitar a obtenção dos dados pelo docente, os quais geram reflexão e análise a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos”. Mesmo assim a racionalidade que vai existir por trás é a dirigente. É uma época em que impera a técnica, rápido avanço do autoritarismo sem alternativa e com aval de gurus nacionalistas, ao mesmo tempo na qual se busca competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico de pesquisa na formação continuada docente.

Período também de crise de valores, fala-se em crise ecológica e política que vai chegando pouco a pouco, mediante vozes e leituras alternativas como seguem:

- a) são introduzidas na escola e na sociedade as discussões sobre liberdade, fraternidade, solidariedade igualdade e outros, a pós- modernidade foi avançando com seus elementos positivos e negativos.
- b) cresce a escolarização total da população e com ela o compromisso de educar a todos;
- c) o fortalecimento a concepção de educação como custo-benefício por parte das administrações educacionais quando examina “a rentabilidade do gasto público em educação sob um modelo tecnocrata”;
- d) a observação das diferenças sociais e desigualdades crescentes e abandono na educação pela população mais escolarizada;
- e) se começa a questionar o “monopólio do saber do professor” e sua “autoridade” não pelas novas tecnologias, mas pelo acesso massivo da população à cultura;
- f) a teoria do capital humano está em crise e o ensino não resolve os problemas de desemprego;
- g) leituras e movimentos críticos inauguram nova forma de ver a educação e a formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 13-26)

O autor frisa ao mesmo tempo em que se fortalece um autoritarismo e as crises, percebe-se que há uma reação social de discussão nas escolas sobre os valores fundamentais da democracia, existe a busca de atingir uma globalidade através da escolarização e educação, um olhar de que a educação é investimento e não despesa, observa-se o aumento das diferenças sociais entre a população mais carente das que são escolarizadas, constata-se que o ensino não resolve o problema do desemprego, movimentos críticos levam a uma nova forma de ver a educação e a formação. Esse também foi um período em que o:

Modelo hegemônico da educação e formação foi tão difundido que marcou profundamente essa geração de professores, que ainda hoje padecem das contradições evidentes entre o que fizeram e o que atualmente pensam que se deveria fazer formados no autoritarismo, com fundo positivista, e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. E alguns ainda não superaram essa visão. (IMBERNÓN, 2010, p. 13-26)

Também traz a constatação que existem muitos profissionais formados nessa época com muitas dificuldades de largar sua visão técnica e no qual tem soluções teóricas para tudo e para todos, marcados profundamente pelo autoritarismo, com dificuldades de se adaptar aos tempos do contexto de hoje.

Já Beatrice Avalos, (2001) cita que na década de 80 na América Latina há o melhoramento da formação docente em serviço como cursos oferecidos fora da

escola, foram organizados e oferecidos por organizações não governamentais com o objetivo de criar consciência política e social num contexto que se vivia de contextos autoritários, (UNICEF, s/f. Vera, 1990).

Essas iniciativas tomaram forma de Oficinas para professores em que o foco é a reflexão crítica sobre situações educativas, onde há o apoio mútuo para melhorar a prática dos professores na sala de aula e nas escolas onde trabalham (p.13).

Ela segue falando sobre o desenvolvimento da Formação Continuada nos anos 90, em alguns países da América Latina (AVALOS, 2001.p.13):

En la década de los noventa y sobre la base de las experiencias anteriores, el trabajo colaborativo de profesores para el mejoramiento de su desempeño sea en el contexto de una escuela o de varias escuelas en un lugar geográfico determinado, se fortalece como política y se estructura como iniciativa de los ministerios de educación. Entre estas experiencias están los Talleres de Docentes ligados al Programa de las 900 Escuelas en Chile y también en el mismo país, los Grupos Profesionales de Trabajo instalados como taller de profesores secundarios en todos los liceos.

Continua Avalos (2001), refletindo sobre a orientação dos Ministérios de Educação dos países da América Latina e Caribe, mesmo de forma tímida, como articuladores dessa formação continuada:

Experiencias semejantes los ofrecen los Círculos de Estudio de Ecuador (Ministerio de Educación y Cultura, 1998), los Círculos Docentes en Guatemala, y los Círculos de Aprendizaje en Paraguay. Si bien, se documentan resultados de gran interés como elementos de desarrollo personal, social y profesional de los profesores participantes, su incorporación como instancia de formación continua en los sistemas es débil. Esto es evidente tanto desde el punto de vista conceptual como en la provisión de condiciones que conviertan a estas experiencias en verdaderas instancias de formación continua. (p.13)

A formação continuada é descrita como uma conquista de condições para que os professores pudessem exercê-la dentro de seu tempo contratual:

Desde el punto de vista conceptual, no se cree lo suficiente en ellos en términos de ser una alternativa potente y viable del perfeccionamiento tradicional mediante cursos; por tanto, como sucede en Chile, esta actividad no es reconocida oficialmente como "perfeccionamiento". Además, sólo con dificultad se han ido estableciendo condiciones para que los profesores puedan participar dentro de su tiempo contractual en ellas. (AVALOS, 2001, p. 13)

Avalos (2001) apud Namó de Mello, ainda cita a existência dos dois tipos de formação que convivem no mesmo tempo como segue:

En el supuesto que se avance realmente en los distintos países de la región hacia acciones de formación permanente que se desarrollen en o en cercanía a la institución educativa, hay que precaverse de lo que se podría llamar un voluntarismo "romántico" parecido al que opera respecto al poder de los incentivos: que el mero hecho de ocurrir en la escuela y de centrarse en el análisis colectivo de prácticas o propuestas de acciones para ganar proyectos mejorará la calidad de la docencia. Si bien los talleres de trabajo colaborativo entre profesores tienen gran potencial formativo, estos requieren de una mínima estructura y de estímulos externos que les permitan ir más allá de ser instancias de agradable intercambio pero "vacías de contenido" (NAMO DI MELLO, 2000).

Essas experiências de formação continuada, segundo a autora, acontecendo na escola e devem considerar os ganhos de trocas coletivas entre os professores, mas ao mesmo tempo precisa lhe permitir avançar na formação com um mínimo de estrutura e estímulos externos para conhecer e aprofundar os conteúdos científicos na sua formação. As ações de formação continuada também precisam ser políticas nos governos e sistemas de ensino.

Ainda Imbernón (2010) aponta que nos anos 1990 houve uma introdução da mudança, apesar de tímida. Segundo o discurso dessa época, a institucionalização da Formação Continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras, da mesma forma que a formação personalizada tão na moda naquela época.

A institucionalização da formação teve sua parte negativa, já que a formação do professor, historicamente envolvida por uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme da tarefa dos professores e reforçada pelos processos de pesquisa positivista e quantitativos que eram realizados potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que perdura até nossos dias. Esse modelo de treinamento é considerado sinônimo de formação continuada e configura-se como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades por meio da instrução individual ou grupal que nasce da formação decidida por outros. Em um curso ou em uma sessão de "treinamento", os objetivos e os resultados almejados são claramente especificados por alguém e costumam ser propostos em termos de conhecimento ou de desenvolvimento de habilidades.

Já na América Latina, conforme cita Avalos, existe a aplicação dos termos capacitação e aperfeiçoamento para formação contínua:

Un gran efecto conceptual de la investigación y la literatura internacional es el haber forzado un cambio de nomenclatura, desde hablar de "capacitación" y de "perfeccionamiento" en referència a la formación permanente a hablar de "desarrollo profesional" o de "crecimiento profesional". Sin embargo, en todos los círculos de la región ronda aún el término "capacitación" como casi un equivalente de formación continua. Si bien en su significado de diccionario este concepto tiene una connotación amplia, en la práctica se le atribuye el significado de entrenar, de proporcionar los útiles para hacer una tarea. Desde esa perspectiva, cuandole enseñamos a un profesor a manejar el computador para acceder a un software educativo o aprender a entrar a la Internet, lo capacitamos; pero nolo formamos para traducir este conocimiento en acciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje significativo de materias curriculares. (AVALOS, 2001, p. 18)

Imbernón (2010) aprofunda: O objetivo dessa formação é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula. Nesse modelo, o formador ou administrador na ocasião é quem seleciona as atividades formadoras, supostas como as que deverão ajudar os professores a alcançar os resultados esperados. Mas isso não acontece na maioria dos países. Se o processo nos cursos implica algum retorno da prática docente, uma vez que se volta à sala de aula e posteriormente se realiza um acompanhamento dos professores, é possível que tal modelo funcione melhor. Uma vez realizado o curso, deixa o professor fazer o esforço de contextualizar o que recebeu, embora seja uma tarefa demasiado grande e muitas vezes impossível na realidade da prática de ensino.

Na visão de Imbernón (2010) se considera também alguns pontos positivos nesta época: a preocupação na esfera universitária com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação em que os professores estivessem mais provocados, o desenvolvimento de modelos de formações alternativas, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares.

O campo de conhecimento da formação dos professores, embora no princípio apresentasse certa confusão conceitual e uma grande atividade de cópia de literatura distante de nosso contexto, por uma parte, permitiu que se começasse a questionar aspectos que durante muito tempo haviam permanecidos inalterados. Como por exemplo, o modelo de treinamento que comentamos, a dependência dos professores de pessoas ou de algo que lhes era alheio (universidade, especialistas,

consultorias ou administração) e que lhes ensinasse a ensinar – o que em parte ainda perdura - a não participação dos professores no planejamento da formação, as palavras de um especialista que ilumina as mentes, mas não os espíritos, ou a interrupção de uma inércia institucional. Por outro lado, tal campo de conhecimento da formação potencializou o aparecimento de elementos novos que atuariam como forças ocultas e propulsoras de um novo pensamento formativo.

Nesse tempo, (anos 1990) segundo Imbernón (2010), vai se introduzindo novos conceitos e novas ideias. A literatura anglo saxônica era lida e traduzida, e assim se difunde com rapidez a pesquisa-ação, um novo conceito de currículo, os projetos, a triangulação e a reflexão dão-se na formação, sendo que esta apareceu pouco mais tarde nas obras de Schön – ninguém mais recordava os clássicos nem Dewey, que já era citado fazia tempo. Schön tem suas ideias difundidas tão rapidamente, que elas alcançam o mesmo patamar dos conceitos mais conhecidos anteriormente. Criou-se uma ilusão de mudança: a ilusão de que se abandonam certas políticas técnicas e de que se avança por caminhos mais progressistas.

As mudanças políticas e sociais ajudam. Também é certo que muitas ideias são assumidas como modismos e há momentos em que não se pode distinguir quem as pratica de quem unicamente fala sobre elas, nem os que antes defendiam tenazmente o dirigismo e suas derivações dos que agora se convertem a essa nova religião e saem em sua defesa, centrados em suas ideias, mas não em suas práticas. Também é certo que a colegialidade artificial, na elaboração de projetos educativos e curriculares, faz com que os professores se desencantem e vejam isso mais como um artifício pedagógico do que como uma inovação.

Foi uma época muito fértil na formação continuada dos professores, já que os cursos de formação se consolidaram na maior parte da Espanha e, com denominações semelhantes em muitos países latino-americanos, apareceram novas modalidades, como a formação em escolas ou em seminários permanentes e a figura do assessor. É importante lembrar que naqueles momentos essas tarefas foram assumidas pelos professores que provinham da renovação pedagógica e do combate educativo que a ditadura originou o que deu um aspecto diferente ao modo de enfocar os temas de formação.

Apesar de ser um período produtivo, também foi uma época de grandes confusões, de discursos simbólicos, de um modelo de formação baseado no “treinamento” dos professores mediante os planos de formação institucional. Uma

época de ascensão dos movimentos de renovação pedagógica, que quase são aniquilados não por disputas internas, mas porque muitos de seus membros assumem tarefas de governo e dedicam-se a outras coisas. Foi um período de adesão massiva, sobretudo universitária, às novas ideias por uma simples questão de modismo.

As ideias se fazem presentes em textos, discursos e declarações públicas. O novo discurso se torna comum, excessivamente comum, entre aqueles que, apenas há alguns anos antes haviam aderido com o mesmo entusiasmo à racionalidade mais técnica da formação. As palavras confundem-se, mesmo que as pessoas e suas origens sejam as mesmas, circunstância que envenena as propostas.

Essa é também a época na qual começamos a ser conscientes da evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, bem como em seus modelos de produção e distribuição. Enfim uma época muito importante na formação continuada, cujas contribuições e reflexões ainda estamos assimilando.

A mistura do modelo de treinamento com os planos de formação, o modelo de desenvolvimento de melhoria, surgido a partir da reforma introduzida pelas leis, ao se estabelecerem os projetos educativos e curriculares, o modelo questionador o professor-pesquisador como aquele que questiona sua prática, compromete-se com o trabalho e a reflexão e usa estratégias de melhoria, junto com seus colegas, no trabalho educativo. A pesquisa-ação, tão divulgada e conhecida, porém pouco praticada por suas necessárias condições de desenvolvimento, e maioria dos textos sobre o campo de conhecimento fazem com que agora seja a época em que se inicia uma nova maneira de se focar, de analisar e de praticar a formação dos professores. Mesmo que ainda haja o predomínio de um discurso excessivamente simbólico e de uma construção da perpétua separação entre teoria e prática.

Nos anos 2000 até a atualidade: existe um movimento de busca de novas alternativas. Chega-se nesta época com a sensação que os sistemas educacionais não funcionam para educar a população deste novo século, de que as instalações escolares não são adequadas a uma nova forma de ver a educação. Localiza-se uma crise da profissão de ensinar.

Cada vez mais tem importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante para a educação. Todos esses aspectos descobertos na realidade fazem os professores a

reduzirem sua formação” de toda a vida”, arriscarem-se pouco, a motivação para fazer coisas diferentes diminui e principalmente, a inovação aparece como um risco que poucos querem correr (para quê correr riscos, se ninguém valoriza ou reprime?). Além disso, as administrações educacionais não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, já que essas partirão de verbas diferentes e deixaram tudo para depois, sentem medo e não ousam.

Nesse contexto surge a crise institucional da formação. Como se considera que o sistema educacional do século passado obsoleto, sente-se a necessidade de uma nova maneira de ver a educação, a formação e o papel dos professores e dos alunos. Uma longa pausa é aberta, na qual estamos instalados, onde alguns se sentem incômodos. Esse desconforto conduz à busca de novos horizontes, de novas alternativas.

Constatou-se, principalmente nos países governados por uma direita conservadora, um desânimo, desconcerto ou consternação difícil de expressar, fruto de um acúmulo de variáveis que convergem entre as quais podemos citar: o aumento de exigências com a conseqüente intensificação do trabalho educacional; a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo (de volta ao passado ou de “volta ao básico”, de lições-modelo, de noções, de ortodoxia, de professor eficaz e bom, de competências que devem ser assumidas para ser um bom professor).

Segundo Imbernón (2010) podemos então dizer que a ação do formador se dá em direção da solução dos problemas dos professores, em vez de se aprofundar um modelo mais regulador e reflexivo, como, por exemplo, com pesquisa-ação, heterodoxia, modelos variados, respeito à capacidade do docente, didática criativa. Nesse caso, o formador ou assessor é mais um diagnosticador de obstáculos à formação, em que a vertente contextual diversa e a pessoal dos professores tem muito a dizer e a contribuir.

No Brasil, a formação continuada em serviço surgiu (sistematizada) na década de 1970, quando a educação, como outras organizações humanas, vê-se obrigada a responder as mudanças geradas pelo desenvolvimento, buscando atualizar-se. Faz-se necessário esclarecer que estamos emprestando a expressão

Formação continuada em Serviço de estudos realizados com docentes, dadas as características e natureza da mesma.

No decorrer da existência, formação em serviço, formação Contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, capacitação (BORGES, 1998), aperfeiçoamento (PRADA, 1997), aprofundamento (FUSARI, 1997) e educação permanente ou continuada (MARIN, 1995) foram denominações utilizadas por algum tempo, como conceitos equivalentes. Sabe-se, no entanto, que as diferentes nomenclaturas adotadas expressam compreensões e representações diversas da formação (BENACHIO, 2008).

A Formação é contínua porque a realidade em que o profissional está inserido muda, conforme afirmamos acima e, no caso específico dos gestores, com maior razão pois são pessoas que carregam a responsabilidade de gerir a comunidade escolar garantindo uma escolarização e educação de qualidade.

De acordo com Peixoto e Pereira, (2008) através de seus estudos argumentam também sobre a interferência do poder econômico na formação dos professores no Brasil.

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 a formação de professores assentou em princípios da ciência – que pode ou não ser posta a serviço da acumulação de capital, da racionalidade iluminista, que pode também ser posta ou não ao serviço de projetos societários burgueses e tendia ambigualmente a mediar uma formação para o mundo do trabalho, da democracia e da cidadania – agora se inverte o eixo estruturante da formação. Não são as disciplinas, os conhecimentos, mas a flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo. Fecha-se o cerco. A formação é formatada na razão instrumental da ordem societária do capital. Ela torna-se rígida nos eixos estruturantes das demandas e flexível nas respostas dentro dessas demandas. Por isso também o ataque à formação nas universidades que, em princípio, pelo seu *ethos* se reporta à ciência e a conhecimentos universais, em princípio, ciosas do seu *status* de independência à submissão das organizações do mercado. (p. 12)

Neste sentido, concorda-se com as autoras, pois geralmente as ações governamentais têm interesses políticos e econômicos que se sobrepõe à educação e a Formação dos profissionais, a partir dos contextos onde atuam.

A escolha deste tema deve-se a experiência na formação de adultos e profissionais, uma boa parte de vida profissional da pesquisadora- autora, tanto no meio eclesial como no meio profissional. Dedicada por mais de dez anos, à formação em serviço na educação pública do Estado de Rondônia.

A mesma tem desenvolvido formações centralizadas com professores na área de Educação Religiosa escolar na década de 2000 a 2010, na coordenação Estadual do Ensino Religioso Escolar/SEDUC-RO, deslocava-se aos municípios onde se reunia com os professores para formação centralizada, também dava orientações aos coordenadores pedagógicos, tanto quando ia para os municípios como também quando vinham para os encontros em Porto Velho.

Outra forma foi aquisição de referenciais bibliográficos para as Representações de Ensino da SEDUC (REN/SEDUC) nos municípios do Estado, hoje chamadas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), a fim de subsidiar aos professores na preparação das aulas e a assinatura da revista Diálogo, uma revista mensal, para apoiar o trabalho educativo do professor que atuava com o Ensino Religioso. Além da realização de Seminário Estadual onde se trabalhou em oficinas, relacionando os temas do Ensino Religioso com outras áreas do conhecimento, que teve a participação de professores de todos os municípios do Estado, em março de 2010.

A Formação em Serviço que utiliza a ferramenta da Tutoria Pedagógica é uma novidade, chamou muita nossa atenção em sua metodologia de formação, nos desafiou a aprender uma forma diferente de formar e aprender novas estratégias de formar adultos no seu cotidiano escolar. Essa metodologia que entusiasma e transforma a realidade educacional, tanto dos gestores como das escolas que são atendidas pelo Programa Formação de Formadores. Neste sentido, a pesquisadora resolveu investigar a formação em serviço – via esta ferramenta da Tutoria Pedagógica usada em algumas escolas da rede estadual de ensino, com os gestores dessas escolas, formadores e alguns membros dos núcleos gestores.

A inquietação com relação ao tema, é tornar visível os efeitos dessa experiência de formação em serviço, realizados nesses últimos dois anos. Bem como analisar concepções, interesses, tensões e conflitos do processo formativo dos gestores escolares. Ao mesmo tempo, a desafiou a ler e estudar mais sobre este tema a fim de aprofundar a prática e estratégias e ampliar os conhecimentos e prática nessa área para melhor desempenhar o trabalho como Tutora/Professora Formadora.

No capítulo a seguir, será abordado o referencial teórico, com a fundamentação dos autores concernente ao tema deste estudo.

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA TUTORIA PEDAGÓGICA

Introduz-se nas abordagens de Formação Continuada de Professores: traz as seguintes conceituações na visão de Amaral, (2017, p. 128):

Os estudos sobre a FC de professores referem duas modalidades de formação muito conhecidas entre os especialistas da área: uma centrada no/a professor/a: com ênfase no desenvolvimento profissional ou nos ciclos de vida do professor/a. e outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola, onde é responsabilizada na função do/a coordenador/a pedagógico/a missão de articular esta formação nos lócus de atuação do/a docente.

A autora nos apresenta as duas formas de Formação Continuada, uma centrada no profissional com ênfase no profissional ou ciclos de vida e outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares. Argumenta que no desenvolvimento profissional, como pessoa:

Pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional, multidimensional, e orientado para a mudança, implica a resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicional, individualizado das atividades formativas. (p. 128)

Em se caracterizando essa abordagem de formação, conforme explica a autora, ela valoriza o caráter contextual, organizacional, voltado para a mudança e deve superar o modo de formação tradicional. Outra abordagem exposta por Amaral dá ênfase nos ciclos de vida do professor, baseada em Michael Huberman (2007), considera que:

A estruturação do ciclo de vida profissional dos professores e que esta estruturação/formação de professores é um processo e pressupõe sete fases: a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação/ativismo; a fase do questionamento; a fase da serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservantismo e lamentações e por fim, a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo (p. 39-46).

De acordo com Huberman, o processo de formação de professores pressupõe o ciclo da fase pela qual o profissional se encontra, então a importância do formador identificar o ciclo no qual o profissional está localizado, para poder realizar a formação de forma mais adequada e produtiva, que seja significativa, de acordo com seus interesses.

Reafirma que na “abordagem centrada nas equipes escolares e da escola, é enfatizado o papel articulador do coordenador pedagógico neste processo formativo que tem a escola como principais lócus de formação”. (DOMINGUES, 2009, p.162 apud Amaral, 2017, p. 129).

Assim, perceber políticas de formação continuada na perspectiva das equipes escolares é um olhar para além dos pacotes prontos de formação continuada pensada/projetada pelos sistemas de ensino. É entender a dimensão educativa para além dos produtores acadêmicos advindos das instituições de ensino superior. É valorizar o papel formador do coordenador pedagógico dentro da escola e também como intermediador entre os docentes e as determinações das políticas públicas (DOMINGUES, 2009 apud AMARAL, 2017, p. 129).

Assim se concorda com Domingues quando revela que a transferência do locus de formação continuada de professores das instituições de ensino superior para o espaço da escola tem propiciado aos meios acadêmicos uma reflexão sobre as condições de produção da formação na escola, considerando o espaço, o tempo, os recursos necessários, o “formador” e, especialmente, a valorização dos saberes docentes, como uma produção que congrega teoria e prática. (AMARAL, 2017, p. 129).

Neste sentido, também Nóvoa (2009, p. 27) aponta que “é importante prever tempos e espaços mais próximos da realidade escolar e dos problemas sentidos pelo professor”.

Nessa perspectiva, a formação continuada, deve fazer parte do crescimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica, e ressignificando a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Para Imbernón (2011), a formação continuada, por sua vez, tem as funções de questionar o conhecimento profissional colocado em prática, tem por objetivo retirar o pedagógico e repor o equilíbrio entre os esquemas prático e os teóricos que mantêm a prática educativa. As práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.

Formação continuada, conforme Imbernón (2011), não é mais vista só como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, é uma necessidade relacionadas com os novos modelos de participação na prática e isso significa uma mudança na qualidade da prática e do ensino.

Segundo Imbernón (2010), a solução não é aproximar a formação de professores do contexto, mas desenvolver novos processos na teoria e na prática da formação com novas perspectivas e metodologias, que poderia incentivar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, para que o trabalho coletivo transforme a prática.

Dalben (2004), cita as concepções de formação continuada de professores, apoiadas em Demailly (NÓVOA, 1992) que classifica esses projetos em quatro modelos:

- 1- Forma universitária - projetos de caráter formal, extensivo, vinculados a uma instituição formadora, promovendo titulação específica. Por exemplo, qualificações da pós-graduação ou mesmo na graduação.
- 2- Forma escolar – cursos com bases estruturadas formais definidas pelos organizadores ou contratantes. Os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações.
- 3- Forma contratual – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de cursos de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes.
- 4- Forma interativa- reflexiva - as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalho mediados pelos formadores. (s.p)

Nesses modelos baseados em Demailly, percebe-se que o número quatro, que trata da forma interativa-reflexiva é o que mais se aproxima da metodologia da Formação Continuada através da Tutoria Pedagógica Educacional, ainda que, para sua implantação foi realizada uma forma contratual (conforme o número três, exposto acima) entre parceiros o que oportunizou a implementação e o desenvolvimento deste tipo de formação em serviço na rede estadual de ensino em Rondônia.

Continua citando Nóvoa (1992), que, reorganiza esses modelos em dois grupos que são:

- 1- Modelo estrutural – engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter

instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho.

2- Modelo construtivo - engloba o contratual e interativo- reflexivo. Parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formando são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são corresponsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além, de exercícios experimentais seguidos de discussões (DALBEN apud NÓVOA, 1992, s/p).

Desses dois modelos apresentados, identificados a partir de Nóvoa (1992), o modelo mais compatível com a Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica Educacional é o modelo construtivo, pois, tem as características da interatividade e reflexão a partir da prática, contextualização, onde formadores e formandos são colaboradores predispostos aos saberes produzidos por ambos, além do planejamento e do auto avaliação e avaliação do e no processo.

Para Imbernón (2010), uma formação que, parte das situações problema educacionais, criam alternativas de mudança no contexto que produz a educação, que mais ajuda a criar alternativas de mudança no contexto em que se dá a educação, na atualidade ela só mudará se os professores mudarem de opinião e assim podemos ter conhecimentos pedagógicos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

E ainda, Imbernón (2010, p. 75), diante dessa mesma perspectiva, destaca que a formação continuada deve ser considerada como um instrumento que pode desencadear o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos que exercem a docência, melhorando de forma considerável a sua prática. O autor destaca a importância da aprendizagem contínua das habilidades docentes, além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas necessárias àqueles que trabalham na área da educação. Ainda segundo ele, a formação parte do saber teórico com o objetivo de mudar práticas antes consideradas apropriadas ao fazer escolar e que, de repente, foram repensadas e executadas de forma inovadora e dinâmica.

Assim (2010):

[...] o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de

competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75)

O autor assim expõe que a Formação Permanente tem o objetivo de nas rotinas realizar análises e reflexão crítica da prática e na prática, desenvolver aquisição de informações, alinhando com os conhecimentos teóricos, consolidando enfim o conhecimento profissional. Numa dinâmica de fazer diagnóstico, decisão racional, avaliação do processo e reformulação de projetos.

Dalben (2004) discorre no Fórum Permanente de Formação de Professores, na UFMG sobre esse assunto “a expressão Formação Continuada subjaz à percepção de que o profissional não está pronto, vai se construindo”.

E o qualitativo continua a sinalizar que a formação não pode ser concebida senão com uma ação contínua, um processo, sem períodos pré-fixados para terminar (CHRISTOV, 2001) e tem como objetivo ajudar o gestor a incorporar tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão, e assim, participar ativamente do mundo que os cerca (MARIN, 1995).

A expressão em serviço sinaliza a intencionalidade da instituição em programar espaços sistematizados de formação no local em que os profissionais realizam sua missão.

A formação deve ser contínua porque a realidade em que o profissional está inserido muda e o saber que ele constrói precisa ser revisto e ampliado sempre (CHRISTOV, 2001).

Desta forma, “assume-se que não existe um saber universal, mas sim, saberes que se reconfiguram e transmutam vertiginosamente, saberes cada vez mais heterogêneos” (MORGADO, 2005, p. 60), daí a importância da formação continuada como “um ato de (re) construção constante” (BORGES, 1998, p. 398)

Considerando como aspecto importante da formação continuada, a mudança segundo Hargreaves (2002) nos diz que ela é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão. Envolve valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado. Há dessa forma, a necessidade de se fazer parte integrante dessas mudanças e as elaborando dentro de um contexto mais amplo de reflexão.

Desta forma, o autor complementa que:

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (HARGREAVES, 2002, p.114).

Ainda citando Gatti (2003), diz que a formação continuada de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve, a dizer:

1- Especialidade – envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável sendo, por isso a dimensão que mais direciona a procura por projetos de formação continuada.

2- Didática e pedagógica – envolve o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada. A prática docente é essencialmente uma prática social, historicamente definida pelos valores postos no contexto. Isso significa que, por vezes, propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos docentes.

3- Pessoal e social – envolve a perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento. Enfocada pela necessidade de interação em contextos diversos e a necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo.

4- Expressivo-Comunicativa - valorização do potencial dos professores de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender. É uma busca de caráter operacional, técnico.

5- Histórico cultural – envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto (GATTI, 2003, p. 191-204).

Segundo a autora, um projeto de formação continuada não pode ser construído ignorando-se o conjunto das dimensões que estão envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. Os contextos institucionais e sociais que enquadram as práticas dos professores são diversos e as demandas por educação se constroem em campos bastante diferentes.

No entanto, Kramer (1989) questiona as propostas de formação continuada no Brasil que ainda privilegiam a formação profissional desconhecendo, por vezes, a pessoa ou o cidadão em formação. Para ela, essas estratégias privilegiam a

formação técnica – treinamento com efeito multiplicador e/ ou vivências pontuais, localizadas na socialização de experiências vividas.

Marin (2002) é mais ousada. Para ela, a formação continuada de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num *continuum*¹, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Os inúmeros vínculos estabelecidos em projetos de formação continuada são mediados por uma noção de conhecimento. Assim, aqueles que assumem a noção clássica de conhecimento estarão organizados segundo perspectivas bastante diferentes daqueles que tomam por base o paradigma do conhecimento como uma produção social, localizado e produzido na relação dos sujeitos com a construção da própria vida.

Neste último caso, o conhecimento fundado na reflexão das experiências é tomado como ponto de partida para o diálogo com o conhecimento já sistematizado. É uma perspectiva que se baseia na ideia da aprendizagem significativa. A relação pedagógica que se estabelece entre as partes no contexto deste paradigma diferencia os saberes da prática e da experiência dos saberes considerados científicos, relativamente à sua metodologia e sistematização, mas não os qualifica como melhores ou piores, mais verdadeiros ou menos verdadeiros. Isso, conseqüentemente, altera os vínculos que serão estabelecidos entre os diferentes sujeitos que participam do programa de formação. Assim sendo, a clareza da opção por uma das concepções construirá o alicerce do cenário das relações pedagógicas a serem estabelecidas entre implementadores e sujeitos em processos de formação.

Por vezes, as interações não se efetivam por ausência de explicitação das bases do diálogo. Os formadores podem estar buscando a reflexão da prática e a re-

¹ Esta palavra é diretamente derivada do latim *continuum*, que pode ser traduzido literalmente como "contínuo". No sentido amplo desta palavra, *continuum* pode ser entendido como uma sequência que aparenta não ter intervalos, fazendo com que cada etapa seja muito similar a seguinte. Porém, nota-se que, após o término de um longo processo *continuum*, o início é diferente do final. Disponível em: <https://www.significados.com.br/continuum/>. Acesso em. jul. 2020.

significação dos saberes da experiência do professor, mas aqueles em processos de formação podem estar buscando respostas diretas, soluções, fundamentos ou teorias. O contrário pode também acontecer: os formadores formulam projetos, desejosos para levar à escola de educação básica aquilo que consideram a chave da mudança.

Talvez, a negociação de metas seja a atitude sábia, com a explicitação de objetivos, delineamento de posturas, análise de cenários para opções no sentido da manutenção ou permanência de processos e estruturas, ou no sentido da transformação e da mudança. Processos de negociação bem desenvolvidos já representam um bom começo para a construção de um trabalho efetivo.

2.2 SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES

Nesse sentido, entende-se a importância da constituição dos espaços/tempos de formação continuada intrainstitucionais para o professor-formador, em que ele possa estabelecer a interlocução com os seus pares.

Uma vez que, conforme afirma Tardif (2014, p. 297) os professores, em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes, [...] o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; ele se serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências.

Afirma Tardif (2014, p. 52):

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Nesse aspecto, o autor preconiza o potencial da formação em pares, em que o confronto entre seus saberes obtido de suas experiências e socializado entre eles, proporciona uma objetividade, pois, diz o autor, se for sistematizada se transforma em informações para formar outros profissionais e acomodar respostas a seus problemas.

Ainda se pergunta: Atualizar ou criar espaços de formação? A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e

culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que utilizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Como também Alarcão nos dá a seguinte contribuição “[...]o processo de formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998. p. 100).

Entende-se que a Formação Continuada de adultos profissionais é muito de acordo com as funções que a eles são delegadas, exigindo a cada etapa as formações que mais lhes favorece o desenvolvimento profissional.

Segundo Placco, Souza e André (2006) O formador de professores é tanto mediador como construtor de novos sentidos para todo o processo de formação de conhecimento e de profissionais, porque este também está ligado à sua subjetividade e sofre influências das demais. Por exemplo, na aprendizagem dos adultos o fator metacognitivo é um fator muito importante nesse processo, porque faz com que o aprendiz reflita sobre o próprio processo em si, tendo até uma função de motivação à medida que regula e gera os processos mentais. Por isso, etimologicamente, a palavra metacognição significa além da cognição, isto é, a “faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer”. Nessa direção, o papel do mediador toma níveis importantíssimos, pois é ele quem instiga ao pensamento reflexivo através de várias técnicas docentes (p. 53-65).

2.3 TENSÕES E CONFLITOS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO E CONTINUADA

Como mencionado a formação de professores é hoje entendida como um processo que ocorre ao longo da vida de um professor e que cujas características sejam apropriadas, é descrita por Christopher Day (citado, por Bolam, 2004, p. 34) na seguinte forma:

O desenvolvimento profissional consiste em todas as experiências naturais de aprendizagem as atividades intencionalmente planejadas e conscientes em benefício de indivíduos, grupos ou escolas que contribuem com a qualidade da educação na sala de aula. É o processo pelo qual, sozinho ou com outros professores, eles revisam, renovam e expandem seu

compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais de ensino, e pelos quais eles adquirem e desenvolvem criticamente os conhecimentos, habilidades e inteligência emocional que fazem parte essencial a um estilo profissional de pensar, de planejar e agir com crianças, jovens e colegas em cada uma das etapas de sua vida de ensino.

O conteúdo dessa definição sugere que em torno de seus processos há dois fatores críticos ou polos de tensão. O Primeiro é um claro elemento pessoal que se refere aos docentes e outros sujeitos da formação contínua, (como podem ser os diretores das escolas), centrado na vontade de aprender e no compromisso moral com o ensino de seus alunos, ao dizer o docente enquanto profissional. O segundo é um elemento externo proporcionado pelas atividades de formação organizadas e sua relação com as necessidades dos sistemas educativos e aos quais pertencem esses professores.

A tensão entre esses dois polos se advierte na literatura sobre formação docente na medida em que se afirma por um lado a “vontade pessoal” do professor representado pela ênfase dada à reflexão individual ou coletiva e as ações de mudanças que empreendem como resultado dessa reflexão, por outro lado, a forma que deve tomar a “oportunidade para aprender” representada nas atividades iniciadas ou desenvolvidas por outros. O ponto nevrálgico da formação docente continuada organizado como sistema é o modo em que consegue estabelecer um equilíbrio entre estes polos de tensão.

O contexto de trabalho no qual cada professor e professora se desenvolvem profissionalmente é um fator que reúne esses dois polos de tensão e por isso recebe atenção preferencial nas literaturas sobre o tema. Este reconhecimento deriva das contribuições da psicologia na compreensão de aprender e especificamente, neste caso um caráter “situado” da aprendizagem docente (BORKO, 2004).

Desde o lado profissional até o contexto específico de trabalho afeta o modo como um docente assume um desenvolvimento profissional e o modo como se insere numa “comunidade de prática” (LAVE Y WENGER, 1991).

Outro exemplo trazido por Avalos (2001) é que contexto do trabalho também constitui um sistema educativo mais amplo dentro do qual ensina o docente, e que pode apresentar-se como alinhada com sua situação usual de trabalho ou em oposição ou contradição com ela. Por exemplo, em um momento de reforma se pode pedir aos professores que aprendam determinadas estratégias, e mais tarde quando muda a intencionalidade das reformas lhes pede que modifiquem o que

aprenderam anteriormente. Um exemplo desta situação se observou na Inglaterra durante a campanha Nacional de Escrita, leitura e número em que os professores deveriam modificar os enfoques aprendidos em outros momentos de Reforma (BOLAM, 2004).

Algo parecido aconteceu no Chile, ao instalar uma campanha inspirada na inglesa. Por outro lado, entre os objetivos amplos de uma reforma e a forma como ensina os professores a alcançar esses objetivos pode haver uma grande distância. Little (2001) ilustra essa situação a propósito da contradição entre os objetivos das reformas nos Estados Unidos de aumentar o nível de compreensão conceitual dos alunos e as estruturas convencionais de formação oferecidas aos professores que não favorecem sua compreensão.

Por outro lado, a exigência de “prestação de contas” (accountability)² feitas aos docentes em exercício, sem considerar as condições pelas quais se pode esperar deles resultados efetivos, não tem maior efeito do que produzir resistências. Uma política sistemática necessita olhar no seu conjunto a qualidade das oportunidades da formação em serviço, a relação entre um desempenho efetivo e de qualidade, em uma carreira docente dividida em sessões e que não tenha como único ponto de chegada um cargo administrativo e um sistema efetivo de avaliação formativa (ou punitiva) do desempenho.

Para ele uma política sistemática deve abrir possibilidades a formulação de metas de desempenho que o marquem ao longo da vida profissional. Estas metas podem ser descritas como critérios de desempenho que respondem aos objetivos educacionais em seu conjunto e mais especificamente, a demandas de ensino nos currículos. Ou podem formular-se como estenderes que descrevem sobre as bases de desempenho reais, a variedade de formas em que um bom professor ou professora pode cumprir bem suas tarefas. Seu uso como instrumento efetivo de

² O termo accountability, de origem inglesa e sem tradução exata para o português, está presente na literatura americana desde antes da década de 1970. No Brasil, foi introduzido no início dos anos de 1990, justamente quando se instalava no país o regime democrático de administração pública (PINHO; SACRAMENTO, 2009). Assim, seu ingresso no contexto das políticas nacionais coincide com o discurso da descentralização, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados, ainda que com princípios distintos e consequências diversas. Traduzido, muitas vezes, como sinônimo de prestação de contas ou responsabilização, trata-se, na verdade, de um conceito em expansão (MULGAN, 2000 apud AFONSO, 2009b), discutido a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas nem sempre convergentes. Na extensa maioria dos casos em que é utilizado, associa-se mais a orientações políticas gerenciais do que a uma lógica progressista e democratizante de gestão educacional. (NARDI E SHNEIDER, http://www.anped.org.br/sites/default/files/qt05-1408_int.pdf. Acesso em: 17 de junho 2020.

avaliação formativa dependerá do reconhecimento que os próprios docentes lhe atribuem, pelo qual é necessário envolvê-los no processo de formulação (AVALOS, 2001, p. 18-19).

2.4 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES

Demo (1993) considera que é preciso perceber que, modernamente, o professor que apenas ensina será substituído pelas instrumentações eletrônicas, muito mais eficientes na reprodução. O professor continuará insubstituível como formulador, organizador, revisor, atualizador dos conteúdos a serem socializados, o que exige atitude de sujeito crítico e criativo. “[...] o professor que apenas ensina vai tornando-se sucata” (DEMO, 1993, p. 155).

Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades de programas de Formação de Professores, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento.

Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la, e da sociedade em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuído, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população.

Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de

gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p. 112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram na década de noventa.

Tardif (2002, p. 114), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor.

A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos. Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação de professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea.

Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

Em se tratando de Formação de Gestores, Lück (2009) alerta que é preciso “estimular entre diretores escolares, a criação da cultura de desenvolvimento contínuo de competência para o exercício de suas funções gestoras e responsabilidades de liderança na escola”

A ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do

desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasam e norteiam o seu trabalho. (LÜCK, 2009, p. 15)

Aqui a autora atribui a ação do gestor equiparada com sua concepção de educação, por isso a crença, concepções e conhecimentos sobre educação que um gestor tem, determinará sua prática na gestão educacional.

E no seu livro Luck (2009) vai enumerando todas as competências necessárias, que são de fundamental importância no desenvolvimento da gestão escolar conforme listadas abaixo.

Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar (p.15); Planejamento e organização do trabalho escolar (p. 31); Monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais (p. 43); Gestão de resultados educacionais (p.55); Gestão democrática e participativa (p. 69); Gestão de pessoas (p.81); Gestão pedagógica (p. 93) Gestão administrativa (p.105); Gestão do clima e cultura escolar (p.115); Gestão do cotidiano escolar. (p. 127)

A questão da Formação Continuada atinge a todos os integrantes de uma comunidade escolar, como também nas experiências de Andy Hargreaves (2004), relatadas no seu Livro O Ensino na Sociedade do Conhecimento – Educação na era da insegurança, principalmente expõe a experiência do gestor escolar e sua equipe como o responsável de fazer da escola uma comunidade de aprendizagem para todos.

Uma melhor aprendizagem deve ser conquistada por meio de métodos que inspirem o bom ensino e mantenham os bons professores. Para que as escolas se tornem verdadeiras comunidades do conhecimento para todos os alunos, o ensino deve ser transformado em uma verdadeira profissão de aprendizagem para todos os professores. (HARGREAVES, 2004, p. 172)

Nesse sentido, cabe ao gestor ser este articulador e incentivador e formador de sua equipe para que todos os professores sintam numa profissão de aprendizagem todos os dias. Entretanto, sobre as comunidades de aprendizagem profissional esse mesmo autor, acrescenta os seguintes pontos:

Enquanto a padronização e os pequenos consertos parecem estar tirando o ensino e a aprendizagem dos trilhos, o surgimento de comunidades de aprendizagem profissional promete uma forma de garantir melhorias duradouras e sustentáveis em nossas escolas, fazendo as vezes de dormentes e balastro da mudança educacional. Além de garantir a

transformação sustentável, as comunidades de aprendizagem profissional também exemplificam e promovem características importantes da sociedade do conhecimento, tais como a aprendizagem em equipes, o envolvimento de toda a escola, no contexto geral, a utilização da tecnologia para melhorar a aprendizagem de todos e o envolvimento em pensamento sistêmico. As escolas, como comunidades de aprendizagem profissional, também funcionam melhor quando não apenas processa o conhecimento e aprendem de forma eficaz, mas também quando atentam para os espaços sociais e emocionais de ensino, da aprendizagem, bem como do cuidado e da solidariedade, e constroem capital social entre os alunos e professores, como forma de fortalecer os relacionamentos, a comunidade e a identidade cosmopolita (HARGREAVES, 2004, p. 217-218)

No sentido de preparar as pessoas para uma vivência sustentável na sociedade de forma a garantir a originalidade cultural de cada região e situação emocional, econômica e social, é muito pertinente essa questão para uma proposta de Formação em Serviço de Adultos Profissionais.

Conforme aborda na parte conclusiva do Livro, Hargreaves (2004) define que uma das grandes tarefas dos educadores é ajudar a construir um movimento social dinâmico e incluyente de educação pública na sociedade do conhecimento, visando às seguintes propostas:

- Reacender seus próprios propósitos e missões morais em um sistema que começou a perdê-los de vista.
- Abrir suas ações e mentes a pais e comunidades e também se envolver com suas missões.
- Trabalhar com seus sindicatos para que se tornem agentes de sua própria mudança.
- Levantar-se corajosamente contra a injustiça e a exclusão, onde quer que a vejam.
- Reconhecer que têm uma responsabilidade profissional com todos, demonstrando isso por meio de redes de cuidado de solidariedade. (p. 220)
-

Percebe-se nessa proposta de Hargreaves (2004), o resgate da valorização da própria profissão e do seu propósito como uma missão importante sempre. Cujas responsabilidades profissionais devem ser com todos, através do fortalecimento de redes de cuidado e solidariedade. Bem como expandir essa missão aos pais e comunidades, a fim de que se envolvam nesse processo de aprendizagem, como também, fortalecendo os Sindicatos para a função de ser agentes de mudança efetiva e a luta e a favor da justiça, da inclusão de todos e em todas as situações.

Para que tais propostas sejam efetivas, cinco tarefas são exigidas de nós:

Precisaremos reviver e reinventar o ensino como uma missão social apaixonada, vinculada à criação de uma sociedade do conhecimento

includente, inventiva e cosmopolita, à transformação do mundo dos professores tanto quanto do seu trabalho. Todos, inclusive os governos, terão que ajudar nisto. Precisaremos ajudar a construir um movimento social que lute a favor do investimento em um sistema educacional e em uma sociedade de inventivos e includentes, que beneficiem a todos. Precisaremos desenvolver estratégias mais sofisticadas de melhoria escolar, que reconheçam as diferenças entre professores e escolas e construam caminhos distintos de desenvolvimentos para todos eles. Precisaremos reconhecer que a inventividade, a experimentação e a flexibilidade mais elevadas não deveriam ser oferecidas apenas como recompensa a escolas afluentes e seus professores com desempenho superior, mas como incentivos poderosos aos melhores professores e líderes, para que assumam o desafio do trabalho transformador com crianças e escolas em comunidades pobres nos níveis inferiores. Precisaremos demonstrar coragem política e integridade, reconectando a agenda da melhoria educacional a um combate renovado ao empobrecimento social. A inventividade, o investimento e a integridade, assim como a identidade cosmopolita, são exigidas de todos nós. De outra maneira, a insegurança e o pior serão tudo o que teremos, e não menos do que merecemos. (p. 221)

A Formação continuada deve levar em consideração essa inventividade, investimento, integridade e identidade cosmopolita, isso ajudará os sistemas educacionais a rever conceitos e estratégias de orientar os fundamentos da Formação Continuada junto com a gestão escolar e ela por sua vez junto a sua equipe.

2.5 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PARA O PROGRAMA DE TUTORIA PEDAGÓGICA

As estratégias formativas do Programa são estabelecidas pelo Guia do Tutor do Itaú Social, distingue a Tutoria como uma metodologia de formação em Serviço como tutoria para Gestores pedagógicos destinado a diretores escolares e tutoria de área para professores.

Expressa o Manual que no Brasil, realiza o “convite aberto para redes e profissionais interessados em incorporar esse princípio é otimizar e valorizar o potencial formador dos profissionais da própria rede identificados e que acumulam experiência em rotina do trabalho pedagógico” (GUEDES, 2014. p. 05) e exalta a validade deste trabalho como segue: “Por isso a tutoria está tão presente como estratégia de formação em diferentes sistemas educacionais que têm alavancado a qualidade e a equidade dos resultados de aprendizagem de seus alunos.” (GUEDES, 2014, p.04).

O Programa tem seu fundamento na “Reflexão sobre a prática: assim se desenvolve a relação de parceria entre tutor e tutorado” O aspecto da parceria adotada entre ambos, faz com que o trabalho e a aprendizagem do adulto profissional sejam estimulados e potencializados.

Aproveita-se daquele ambiente onde está o gestor para desenvolver seu potencial de liderança, como segue:

Nesse sentido, o cotidiano do tutorado é ao mesmo tempo matéria-prima e instrumento da tutoria. A formação é realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado, mas que agrega um novo conhecimento, de caráter prático e modelar. (GUEDES, 2014, p. 07)

Aqui destaca o autor, que o cotidiano é a matéria prima e o instrumento da tutoria, que com o acompanhamento de um profissional mais experiente, vai sendo formado a partir da realidade do tutorado no trabalho diário.

O guia traz princípios e Estratégias que norteiam a Tutoria. Seguindo a estratégia de Parceria se refere da seguinte forma:

Parceria - A construção de parceria se baseia no relacionamento de confiança, honestidade e respeito profissional entre tutor e tutorado, a partir de ações e aprendizados conjuntos. Ser parceiro não é ser condescendente ou passivo em relação ao que o tutorado traz ou faz. O tutor, sendo um formador, é parceiro na medida em que não abre mão da responsabilidade de questionar e dar feedback, de introduzir conceitos e estratégias novos para o tutorado, de estimular seu desenvolvimento. Esse processo é uma via de mão dupla, pois requer que tanto tutor quanto tutorado tenham disposição para rever suas práticas e transformá-las. (GUEDES, 2014 p. 08)

A parceria torna-se uma estratégia fundamental nesse processo, pois a partir das relações desenvolvidas favoravelmente à formação, vão construindo Tutor e tutorado seu processo de construção de conhecimento e novas práticas, tanto um quanto o outro capazes de se questionar e rever práticas para o desenvolvimento e eficácia do trabalho profissional.

Outro elemento muito importante destacado é a:

Aprendizagem na prática - Adultos aprendem mais intensamente a partir da experiência e da reflexão sobre sua prática. O aprendizado vem à medida que saímos da zona de conforto do que já sabemos e dominamos, desde que com suporte para lidar com a frustração e os erros inerentes ao processo de aprendizado. Na tutoria, a aprendizagem se dá no cotidiano da escola e da sala de aula, no fazer. Assim, um profissional que recebeu

orientações técnicas da Secretaria de Educação, e/ou participou de uma palestra, oficina ou curso, consegue se apropriar melhor desses conteúdos ao aplicá-los no seu cotidiano, ao vivenciar erros e acertos, ter espaço para refletir sobre o que não deu certo, tentar de novo, fazer ajustes, adaptações. O tutor pode fazer toda a diferença, como um par avançando ao lado do tutorado, para observar, modelar, refletir sobre a prática – inclusive para estimulá-lo a não desistir em frente. (GUEDES, 2014, p. 08)

Segundo o autor, é na prática do dia a dia que são feitas as reflexões, o planejamento e são realizadas as ações. Num movimento de estar sempre fazendo, refletindo e avaliando e replanejando dentro do contexto de cada tutorado.

Sobre a importância do princípio da Customização - diz o seguinte:

Parte do aprendizado na tutoria deve-se ao seu diferencial de formação customizada. O tutor precisa olhar atentamente cada tutorado em suas especificidades para construir com ele um diagnóstico e um plano de formação de tutoria. Para isso, identifica desafios e estratégias a partir do que emerge nas conversas com o tutorado e nas observações da sua prática. Em vez de ter uma “receita pronta” para todos, o tutor treina o seu olhar para reconhecer os pontos fortes, as áreas de desenvolvimento e o estilo de aprendizagem de seu tutorado. (GUEDES, 2014 p. 08)

A customização de que fala o autor, é que será levada em conta as especificidades de cada gestor em formação, pois são pessoas com contextos pessoais, históricos e locais diferentes, com características específicas e potencialidades próprias a serem desenvolvidas e valores já vivenciados. Por isso, cada um é atendido dentro desse aspecto, conforme suas características.

Outra orientação importante é a que trata:

Protocolos e combinados - Para manter e preservar a parceria na tutoria, é fundamental que o tutor garanta alguns combinados e protocolos básicos com seu tutorado. A integridade da parceria vai exigir um compromisso de tempo, energia e esforço de ambas as partes. Embora os combinados precisam ser acertados no início da relação, é fundamental que sejam trabalhados, lembrados e reforçados ao longo do trabalho conjunto. A tutoria, embora se apoie num alto nível de customização e, portanto, de flexibilidade, também exige combinados, estruturas, protocolos básicos – inclusive para que a customização e a flexibilidade sejam produtivas e tenham foco no desenvolvimento da prática do tutorado. Esses combinados e protocolos oferecem a estrutura básica para que a relação de tutoria seja um ambiente seguro para tutor e tutorado discutirem dilemas, receios, problemas, tomarem decisões, darem e receberem feedback. (GUEDES, 2014, p. 09)

Os protocolos e combinados tratam da logística de como a formação vai acontecer, com as competências definidas de cada um dos dois participantes: Tutor e Tutorado, sua organização para realizar bem as atividades da formação,

periodicidade, tempo, local, a forma de passar os feedbacks a partir das observações e conversas realizadas.

Outro princípio destacado no manual é a Intencionalidade e Transparência:

Toda ação de tutoria precisa ter intencionalidade. À medida que o tutor consegue a cada sessão alinhar com o tutorado expectativas, responsabilidades/papéis das partes e combinados, o tutorado consegue visualizar e se responsabilizar por seu desenvolvimento. (GUEDES, 2014, p. 09)

Neste aspecto é determinante a motivação do tutorado e sua sensibilização para a responsabilidade de fazer bem o processo de formação, determinar seu foco nos objetivos que pretende alcançar com esta formação.

Bem como a respeito do Foco na aprendizagem dos alunos assim explica e orienta:

A tutoria trabalha para aprimorar os conhecimentos, a reflexão e a prática do tutorado (professor ou gestor pedagógico), sempre com propósito final de melhoria da aprendizagem dos alunos. O tutor parte do princípio de que todo aluno tem o direito de aprender, independentemente da condição socioeconômica de sua família e/ou comunidade. Seu tutorado e os demais adultos da escola têm, portanto, a responsabilidade de promover a garantia desse direito, com qualidade e equidade. Não há espaço no trabalho de tutoria para uma postura de baixas expectativas para os alunos – tampouco para os adultos tutorados. (GUEDES, 2014, p. 09)

O guia destaca algumas características a respeito da aprendizagem dos adultos e aspectos importantes de como os adultos aprendem. Sendo os pontos que se intensificam como:

A experiência de vida acumulada, o significado do aprender, de errar e aprender, aprender é uma escolha deliberada de participar, sente-se aberto a aprender com as próprias experiências. O importante é refletir sobre a própria prática, as próprias ações, e retomar as ações a partir das novas aprendizagens. O adulto aprendiz tem um propósito e uma necessidade de exercer a construção do conhecimento na sua prática. Encara o erro como uma oportunidade de novo aprendizado. Compartilhar experiências, refletir, buscar outras teorias, debater posicionamentos, reorganizar novas ideias testar hipóteses, registrar as reflexões, observar a melhor forma de aprender, são os exercícios que estimulam o adulto a rever posicionamentos e práticas e oportunizar mudanças no seu modo de agir. (GUEDES, 2014, p. 09)

No aspecto da aprendizagem do adulto profissional, é determinante considerar o erro como uma oportunidade de aprendizagem, de planejamento e retomada das ações rumo aos objetivos desejados pelo tutorado.

Neste processo de formação, um instrumental importante é o Plano de formação da Tutoria, que dispõe alguns elementos norteadores para o processo da tutoria, sendo:

Diagnóstico Inicial: “é realizado por algumas formas de atividade observação do tutorado em ação. Leitura do contexto da escola, reflexão conjunta com o tutorado sobre o que foi observado” (GUEDES, 2014, p. 14).

Com relação ao Plano de Formação do Tutorado, Guedes (2014) ressalta que:

Foca em áreas mais prioritárias levantadas no diagnóstico; levantando as competências de planejamento e gestão, currículo, expectativas de aprendizagem e avaliação, o item de formação em Serviço, e ambiente escolar; estabelecendo as estratégias; os prazos a curto, médio e longo prazo; comunicar/compartilhar com o Tutorado e customização, o dia a dia e as ações a serem potencializadas na prática. (GUEDES, 2014, p. 15)

Estratégias da Tutoria Pedagógica - O Guia apresenta as estratégias a serem desenvolvidas na Metodologia da Tutoria Pedagógica com gestores, sendo elas:

- Observação,
- Feedback,
- Caminhada pedagógica pela escola,
- Roleplay/dramatização,
- Ação modelar,
- Comunicação,
- Escuta ativa e questionamento. (GUEDES, 2014 p. 16)

Também é citado por Avalos (2007) alguns modelos de capacitação e demonstra como esses partem de um ponto comum que é a realidade de cada sujeito dentro de um ciclo para a formação e capacitação:

Na prática os melhores modelos de capacitação são os que reúnem elementos tanto da mudança conceitual, como de apoio na experiência atual como ponto de partida. Uma maneira de representar este modelo é entendê-lo como um processo cíclico que inclui as seguintes fases:

- Reconhecimento inicial por parte dos professores do que pensam e sabem a respeito do tema e da atividade formadora
- Apresentação de informações ou alternativas distintas de trabalho docente
- Modelamento das estratégias (se correspondem)
- Colocar na prática o que aprendeu
- Feedback, opinião, realimentação
- Coaching (treinamento) ou apoio – na visão de Marcelo Garcia (1995, p.p.343-344) descreve o “coaching” como apoio profissional mútuo que “se apoia em um processo que justifica racionalmente o modelo de ensino que se tem que demonstrar e depois disso se fazem uma série de práticas e

feedbacks. O supervisor, o colega ou observador dá conselhos ou críticas construtivas sobre a demonstração que o professor realizou. (AVALOS,2007, p. 81)

Esse texto mostra algumas estratégias dentro de um processo que leva em consideração o saber do profissional em formação, que convergem com a metodologia da Tutoria Pedagógica com Gestores, do Itaú Social.

Por sua vez, Freire e Faundez, (1985) argumentam o tema da realidade onde o ser em formação se encontra que a contribuição da aparência *para ideias-modelo* é relativa, pois ao buscar compreender o mundo, a ideia de essência precede as aparências.

Faundez (1985) afirma que tais ideias podem ser aplicadas como modelos, e também como compreensões criativas da realidade, não correndo o risco de serem consideradas a própria realidade. Com isso percebe-se que a sua proposta é a de que o concreto possa se adequar às ideias.

Penso que o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos inversos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando ideias para compreendê-las. E essas ideias já não serão mais ideias – modelo, serão ideais que irão se fazendo com a realidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 21).

Nesse sentido entra em cena a pedagogia da pergunta, pois ela faz a pessoa do educador (tutor) através das perguntas, do questionamento, levar a reflexão o seu (educando) tutorado, sobre o que lhe aparece e significa a realidade de seu contexto e a concluir quais as atitudes e práticas necessitam ter e realizar para transformar essa realidade.

O professor jamais será aquele que possui a verdade, mas aquele que busca a verdade juntamente com seus alunos, havendo discussões, para que juntos possam chegar ao conhecimento desejado.

Nesse sentido, afirma Freire (1975):

O educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos da autoridade já não valem [...]. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis, que, na prática “bancária”, são

possuídos pelo educador, que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1975, p. 78)

Assim também o Tutor e o tutorado, devem estabelecer essa relação de aprendizagem, de troca de saberes, de experiências. Onde se faz uma caminhada de desenvolvimento dos conhecimentos e da reflexão da própria prática cotidiana, visando o aprendizado e proposição de novas ações de acordo com seus objetivos.

Dessa maneira, percebe-se que a educação deve ocorrer em conjunto, e não apenas por um transmitir algo ao educando, como ocorre na educação bancária. Na pedagogia da pergunta, juntos, educador e educando se educam. Assim acontece no Programa da Tutoria pedagógica de gestores escolares na relação tutor/tutorado, que em parceria e apoio se vai fazendo a aprendizagem no dia a dia, refletindo através de questionamentos e feedback sobre as ideias e mentalidades que se observa na realidade.

Cabe aqui então a abordagem de Imbernón (1994) citado pela autora Avalos (2007, p. 81), relatando as estratégias próximas ao desenvolvimento profissional autônomo:

- **Desenvolvimento individual**, em que os indivíduos mesmos orientam e dirigem sua aprendizagem e dão valor a suas necessidades e resultados obtidos.
- **Observação e Avaliação**, com base nos postulados que substituem que a mudança profissional depende da reflexão sobre a prática e que esta reflexão pode ser ajudada pela observação de outros (no sentido de coaching). Este modelo se expressa na forma de oficinas colaborativas que envolvem a reação de colegas ou de observador externo (mentor) à narração de uma experiência, a observação do desempenho em uma sala e o intercâmbio de opiniões, ideias e sugestões para o observado (chamado também de 'supervisão clínica'). p. 81-82
- **Desenvolvimento e melhora**. Este modelo compreende a realização por parte de um grupo de professores de um projeto, o desenho de um currículo ou a realização de problemas resultantes da prática, todo ele também no contexto de trabalho colaborativo. Segundo Imbernón (1994), este modelo se fundamenta na noção de que os adultos aprendem mais eficazmente quando enfrentam a tarefas concretas e que, na medida da proximidade com seu campo de trabalho, tem uma melhor compreensão de como melhorá-lo. Pp 82-83
- **Investigação ou inquérito**. Conhecido também como o modelo de investigação-ação (Elliot, 1994), este procedimento supõe trabalho coletivo orientado a investigar problemas da prática em grupo e a desenvolver ações para corrigi-los avaliando seus resultados; também inclui um foco de desenvolvimento curricular, sua implementação e avaliação de seus resultados. (p. 83)

Assim também traz estratégias que concernem com a Tutoria Pedagógica do Itaú Social, utilizando a observação, resolução de problemas na prática, investigação para resolução de problemas na prática, e a verificação dos resultados.

Segundo o Guia, as Competências do Tutor da Gestão Pedagógica- Professor Formador – necessárias para fortalecer o tutorado, (que é matéria prima da formação) na sua prática de maneira significativa e transformadora é composto:

Por um conjunto de competências que o fortalece como agente capaz de fazer da prática do tutorado sendo a matéria prima da formação de maneira significativa e transformadora.

-Trabalhando no aspecto da Gestão e foco no resultado, ele estabelece estratégias, fixa metas desafiadoras e organiza as tarefas definindo prioridades e o fluxo de trabalho;

-Liderança inspiradora que significa a capacidade de influenciar positivamente pessoas e grupos com base em sua postura ética, transparente, que valoriza a diversidade e a relação de credibilidade e confiança construída;

-Visão de conjunto do todo que acontece na escola e consciência do impacto que ações podem causar, alternativas e interdependências;

-Construção de parcerias que consiste na capacidade de estabelecer empatia e relação de respeito e confiança, criando alianças e construindo rede de relacionamento sustentável na escola;

-Comunicação oral e escrita que gira em torno de se fazer entender claramente, tanto na linguagem falada como na escrita, a partir do uso adequado da forma, do conteúdo e da linguagem utilizada.

-Ensinar Adulto: ensinar possibilitando que o conhecimento seja construído por meio da interação, da troca, das vivências, da socialização de experiências, respeitando as diversas formas de aprender, e valorizando as diferenças individuais e culturais. De estimular o tutorado a assumir novos desafios, a criar para si uma visão de futuro que o entusiasme e o leve a utilizar ao máximo sua energia criadora.

-Resiliência, capacidade de lidar com situações adversas e se adaptar a ambientes conturbados. De prever dificuldades e obstáculos e se preparar para enfrentá-los, com firmeza de propósito, promovendo as mudanças necessárias para atingir os objetivos da melhoria da aprendizagem.

-Capacidade para aprender: capacidade de estar aberto e rever, e modificar com êxito seu modo habitual de proceder e incorporar novas formas de trabalho. De identificar com facilidade novos conhecimentos e práticas pedagógicas e viabilizar sua aplicação com sucesso. De estimular seu grupo a experimentar e utilizar metodologias e ferramentas que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem. (GUEDES, 2014, p. 68)

Essas características do Tutor/ Professor Formador na Tutoria Pedagógica de Gestores Escolares são determinantes para o sucesso na execução da Formação pois, com sua presença poderá articular e potencializar essas aptidões de liderança nesses sujeitos escolares e assim proporcionar melhores resultados de aprendizagem para todos no ambiente escolar e entorno.

2.6 INTERESSES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA TUTORIA PEDAGÓGICA

É perceptível no Acordo de Cooperação entre o Consórcio Interestadual de Desenvolvimento do Brasil Central celebrado com a Fundação Itaú Social para a implementação do Programa Tutoria, de titularidade da Fundação Itaú Social a existência do “interesse comum dos partícipes na necessidade de implementação de soluções educacionais, com a finalidade de aprimorar a rede de Ensino dos Estados integrantes do Consórcio”, (BRASIL CENTRAL, 2016. Considerando -i-) bem como e a “inexistência de transferência de recursos entre as partícipes”. (BRASIL CENTRAL, 2016. Considerando -II-)

Como deixa claro o objetivo do programa visando os estados do Consórcio:

Reunir os esforços das partes para a definição, a partir da metodologia do programa, de estratégias necessárias à implementação de soluções educacionais com a finalidade de aprimorar a rede de Ensino dos estados integrantes no Consórcio. (BRASIL CENTRAL, 2016. Cláusula Primeira, n. 2)

Como também na Cláusula Primeira, n. 1 relata: “O Acordo tem por objeto a implementação do Programa da Tutoria, de iniciativa do Itaú Social, por meio de colaboração entre partes”.

Por isso cada partícipe tem suas obrigações como relato a seguir: (BRASIL CENTRAL, 2016. Cláusula Segunda – das Obrigações):

À Fundação Itaú Social cabe fornecer toda a metodologia do Programa Tutoria e trabalhar com as lideranças das Secretarias de Educação, junto com as pessoas indicadas pelos estados elaborar a logística de formação para os responsáveis e dar o devido acompanhamento.

Os parceiros que são o Estado participante têm o seguinte dever:

Aos estados, e realizar junto com a Itaú os planejamentos, metodologias e acompanhamento do programa e sua avaliação. (BRASIL CENTRAL, 2016. Cláusula Segunda, n. 05. Alíneas g, i)

E o Consórcio deverá incentivar a participação no Programa da Tutoria, verificar e incentivar as Secretarias de Estado a assinarem o termo de Adesão ao Programa da Tutoria que está no anexo VI do Acordo, (BRASIL CENTRAL, 2016. Cláusula Segunda, n. 4, Alínea a.) de iniciativa da Fundação Itaú Social, que tem

seus “direitos” como proprietário intelectual de todos os recursos utilizados no Programa (BRASIL CENTRAL, 2016. Cláusula Quinta, n. 10).

Assinatura do Termo de Adesão e Termos de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado de Educação de Rondônia, na época representada pela Secretária de Estado da Educação: Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira e o Consórcio no Termo de Adesão que foi assinado em Bonito/ MS, na data de 19 de agosto de 2016.

Desde essa data se inicia o processo de implantação do Programa de Formação da Tutoria Pedagógica, como projeto piloto, foi capacitado e formado técnicos da SEDUC na tutoria pedagógica de gestores para atender algumas escolas do Estado de RO, priorizando a capital do Estado: Porto Velho, onde foi possibilitado a presença e acompanhamento mais efetivo pela formadora do CIEDs, pelo Programa.

Consta no Termo de Adesão da SEDUC:

- (i) O Consórcio tem por objetivo, seu eixo Educação, o aprimoramento do Ensino Básico e Profissionalizante, de modo a capacitar os estudantes a se adequar ao mercado de trabalho e corresponderem às exigências de conhecimento sobre tecnologias contemporâneas e vindouras, e a instituição e o funcionamento de escolas de governo ou escolas congêneres;
- (ii) O Consórcio celebrou Acordo de Cooperação Técnica com a Fundação Itaú Social, cujo objeto é a implantação e desenvolvimento do Programa Tutoria de titularidade da Fundação Itaú Social (“Programa”), para desenvolvimento de metodologias de formação, voltada para gestores pedagógicos (“Acordo de Cooperação”);
- (iii) A Secretaria Estadual tem interesse em aderir ao Acordo de Cooperação,
- (iv) O Consórcio concorda com esta Adesão. (BRASIL CENTRAL, 2016. Termo de Adesão, considerados i - iv).
- (v)

Também no Guia de Tutoria Pedagógica da Itaú Social diz o seguinte com relação aos interesses:

A formação continuada de profissionais da educação tem sido uma área estratégica de nosso trabalho, por sua vital importância para qualquer política pública que pretenda uma transformação significativa e sustentável na relação ensino aprendizagem. Esperamos que a leitura deste material, ao lado das ações que ele provoque, seja mais um passo importante nessa direção. (GUEDES, 2014, p. 05)

Percebe-se o quanto é importante este Programa, pois ao nível dos interesses, é uma prática que auxilia a própria Secretaria de Educação a melhorar a

qualidade dos resultados de suas escolas através da Formação em Serviço com a ferramenta da Tutoria Pedagógica, sem ter gastos com outros assessores educacionais, no entanto se trata de um desafio dentro da própria rede, uma vez que necessita prever as condições de auto formação e aperfeiçoamento, e de expansão do Programa para outras CREs, que não foram atendidas ainda, onde os técnicos/professores formadores possam realizar as formações com excelência e acompanhar os trabalhos.

No próximo capítulo apresentamos os aspectos políticos deste tema em pesquisa, para conhecimento e entendimento do mesmo cujo político aparecem inseridas em nosso contexto.

CAPITULO 3 – ASPECTOS POLÍTICOS

3.1 ASPECTOS POLÍTICOS: ANTECEDENTES INTERNACIONAIS

A UNESCO (2008) reforça que a formação de professores deve ser compreendida como uma ação organizada, intencional, contínua e permanente que conduz à prática do diálogo genuíno como estratégia para o exercício da capacidade de saber compreender o outro, de trocar experiências, como um momento de reflexão sobre a própria prática docente na fala do outro, como oportunidade de desenvolver, em conjunto, soluções para os problemas detectados.

É no movimento dialógico e dialético de aprender e ensinar com o outro e a partir do outro que pode ocorrer o estímulo necessário para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e provocar movimentos contínuos de “saber para poder ser”, de “saber para poder conviver”, de “saber para poder aprender” e de “saber para poder fazer” (UNESCO, 2008, p. 64).

Jackes Delors, (UNESCO 1997) cita em seu relatório que o foco da ação dos governos deve ser ampliar o acesso à Educação, e que para isso deve favorecer o diálogo entre a comunidade escolar e organismos societários investir na formação dos professores, porque eles são muito importantes: são a articulação da comunidade com a escola, e a sociedade que a envolve e que é convidada a participar com investimentos na educação, traz presente como o gestor dessa escola envolvida na sociedade, deve ter a sua formação adequada, de forma que eletenha as habilidades e competências necessárias para administrar inclusive no pedagógico em meio a esta realidade social, visando o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes que pertencem a escola.

Como assim cita a UNESCO (1997):

Uma das três possibilidades de melhorar o ensino na escola é a gestão da escola, no sentido de que o gestor dirigir a escola com eficácia, melhora a qualidade de Ensino Escolar, com a cooperação ativa dos professores...para tal diz a comissão que motiva uma descentralização que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de Ensino, (UNESCO, 1997, p. 220)

Considerando por isso a importância da formação em serviço desses gestores. Porque o espaço da escola hoje exige uma série de ações e responsabilidades diferentes dos tempos de outrora.

Ele enumera princípios orientadores de:

Uma educação ao longo da vida” deve levar à determinação de novos percursos educativos (comportando em particular a concessão de um crédito em tempo e dinheiro) que permitem alternar períodos de atividade profissional com períodos de estudo’ (UNESCO, 1997, p. 130)

Aqui se pode dizer e interpretar da presença e possibilidade de fazer a formação em serviço, reflexão, ação e reflexão da prática.

No que segue se vislumbra os três aspectos que devem corroborar a melhoria da qualidade do ensino escolar: O primeiro é:

Melhoria das competências dos professores, mediante a adoção das seis políticas ou medidas que são: nível de formação inicial dos professores; os certificados de aptidão para ensino, que indiquem para que nível e que tipo de educação é habilitado; recrutamento e destinação de professores com cuidado de manter um justo equilíbrio entre diversas áreas e os com mais e menor experiência entre zonas urbana e rurais; a formação em serviço, é uma forma de educação permanente altamente recomendada, por permitir a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como na prática. Esta formação em serviço deverá ter em conta a elaboração de programas e os seus aspectos conexos; as condições de trabalho dos professores; a remuneração dos professores deveria ser razoavelmente comparável com outras categorias da função pública. (UNESCO, 1997, p. 2018)

Outro aspecto a ser considerado é a concepção e elaboração de programas e aspectos conexos com relação aos programas escolares incluindo os métodos pedagógicos, os mesmos “devem estar de acordo com os conteúdos da formação dos professores, contando que devem levar em conta os avanços das pesquisas científicas” (UNESCO, 1997, p. 219).

O terceiro aspecto é a gestão das escolas que necessita ter um gestor capaz de atingir o objetivo em lidar com as vicissitudes da comunidade em interação com a escola:

É o terceiro domínio onde são organizadas, sistematicamente, atividades práticas de caráter pedagógico. Precisa ser dirigida com eficácia pelo diretor do estabelecimento com a cooperação ativa dos professores que em conjunto constroem a cultura da escola, visando oferecer um ensino de alta qualidade. (UNESCO, 1997, p.220)

Para alcançar a melhoria da qualidade do ensino escolar, é preciso políticas públicas e o compromisso de todos como pontua o relatório

:

Finalmente, a melhoria da qualidade do ensino escolar nos três aspectos que acabamos de apresentar deveria ser um objetivo fundamental dos responsáveis políticos em todos os países, sejam quais forem as circunstâncias, no próximo século. (UNESCO, 1997, p. 220)

A UNESCO desde 16 de novembro de 1945 traz em seus documentos a luta pela democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Tem como missão o papel de modificar o homem e a política por meio da Educação e isso lhe dá aval para ser uma agência catalisadora na disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados. Para isso, abarcando o campo da educação, ciência e tecnologia, cultura e comunicação, faz a mediação e a generalização do conhecimento, mostrando à humanidade que ela poderá atingir padrões aceitáveis de convivência humana e de solidariedade. Na concepção da Unesco, é por meio da educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas, abertas ao diálogo e solidária em todas as políticas sociais (GOMIDE, 2007, p 2).

A UNESCO (2004) ressalta que:

Preconiza e ajuda a realizar a interação entre governos e sociedade civil, o que constitui uma das chaves para que as políticas públicas democráticas se materializam, buscando alternativas de soluções para os inúmeros problemas que impedem o exercício pleno da cidadania (UNESCO, 2004, p. 36).

No tocante à educação, a ênfase é dada à sua universalização, bem como à erradicação do analfabetismo, haja vista sua compreensão como direito fundamental do ser humano, tal como defende a Declaração Universal dos Direitos humanos (UNESCO, 1948).

Acredita fortemente na educação como instrumento privilegiado para a formação de sociedades democráticas. Tal concepção não se restringe à Educação formal, mas abrange uma dimensão que transcende a escola e envolve toda sociedade, na medida em que compreende educação como transmissão das maneiras de ser, pensar, agir e sentir (WERTHEIN; CUNHA, 2001).

Por ser agência das Nações Unidas especializada em educação, seus princípios, normas e orientações dispõem de força moral que impactam ideologicamente na legislação e nas políticas educacionais dos países membros, como é o caso do Brasil.

Segundo Werthein e Cunha (2000), disseminadores das ideias da UNESCO no Brasil, tal organismo multilateral traz como pressuposto a missão de orientar os estados membros no combate à ignorância e universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível, perseguindo uma cultura de paz. É com esse discurso humanístico e moralista que ela vem construindo uma hegemonia ideológica e conceitual entre seus estados membros. (Apud. GOMIDE, 2007, p.3).

Segundo o documento da Conferência Educação para todos de Jomtien,(1990) e de Dakar (2000), a principal Diretriz é a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem, editados em 1990(UNICEF, 1991).

Em linhas Gerais, na visão de Gomide (2007) esta conferência difundiu a ideia de que a educação deveria garantir as “necessidades básicas de Aprendizagem” (NEBA) para crianças, jovens e adultos e reforçou a centralidade na educação básica como prioridade mundial [...] com o cuidado de caracterizar quais seriam as necessidades básicas de aprendizagem e quais os resultados positivos alcançados com a satisfação dessas necessidades. (2007, p. 03)

Ainda argumenta que ao focalizar os docentes, a Unesco reconhece seu protagonismo nas reformas educativas, a fim de que se possa responder às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. Incentiva a melhoria do status, a autoestima e o profissionalismo dos professores (Dakar, 2000) e argumenta que “o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem, e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino” (CONSED – UNESCO, 2007, p. 7).

Em sua concepção:

[...] docente do séc. XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe. (CONSED – UNESCO, 2007 p.13).

A OCDE (2006), por sua vez sustenta que a educação desempenha um papel chave para o crescimento econômico, ressaltando a importância do professor para a qualidade de ensino, ao mesmo tempo, que a formação inicial e continuada de Professores é abordada em seu documento *L'école de demain. Repenser L'enseignant: Des scénarios pour agir* (2006), retrata:

[...] cenários que tem como premissa que aqueles que decidem sobre a educação não devem apenas refletir sobre o futuro; eles devem ir além e pensar como reformar profundamente os sistemas educacionais atuais. Para fazer isso é preciso que os dirigentes adquiram experiência e eficácia para garantir a perenidade do sistema escolar (OCDE, 2006 apud MAUES, 2011, p. 77).

E indica alguns pontos tão necessários a atingir esse objetivo na gestão do sistema escolar:

Para tanto o cenário indicado é de que sejam desenvolvidos sete pontos que poderão garantir a eficiência e a manutenção da escola: Serviço público com um objetivo moral; reforço das capacidades por meio da criação de redes; aprendizagem em profundidade; duplo engajamento a curto e a longo prazo; dinamização cíclica do sistema educacional; ampliação do poder dos dirigentes. Este último cenário exige que os dirigentes sejam formados para pensar em grande escala e para desenvolver ações que envolvam todo o sistema educacional. [...] (OCDE, 2006 apud MAUES, 2011, p. 77)

Já no documento intitulado *Lê rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et retenir les enseignants de qualité*. Apresenta o resultado de uma pesquisa (2005) da instituição cuja conclusão é que os países encontram dificuldades para recrutar professores e mantê-los qualificados por constatarem que sua função se ampliou, onde retrata “a necessidade de adquirir novas competências para responder a um mundo em mudança, isso tem feito com que a formação desse profissional possa ser repensada” (OCDE, 2005).

Complementado por Delors, pela importância da questão, no relatório da OCDE, insiste no ponto que as mudanças sofridas pela sociedade e pela escola são as grandes preocupações, as exigências que devem ser introduzidas na escola a partir dessas inovações na sociedade como consequência vão alterar substancialmente o papel e as funções/trabalho do professor. Em relação aos alunos o professor deverá estar envolvido com a aprendizagem, com o atendimento às diferenças individuais e voltado para que o processo de ensino tenha uma avaliação formativa e somativa; em relação à sala de aula, o professor da “sociedade do conhecimento” deverá estar voltado para turmas multiculturais, aos conhecimentos transversais e a classes com alunos com necessidades especiais (MAUES, 2011, p. 78).

As mudanças também atingem a escola.

Em relação a escola, o professor tem que estar preparado para trabalhar e planejar em equipe, aplicar instrumentos de avaliação externa, saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação, participar de projetos de cooperação internacional, além de participar da gestão e das tomadas de decisão. [...] Mas as funções não terminam aí, também o professor deve estar preparado para trabalhar com os pais e a comunidade localizada no entorno da escola. Para tanto deve ser capaz de aconselhar os pais de maneira profissional e estabelecer parcerias para realização de ações com a comunidade local. (MAUÉS, 2011, p. 80-81)

Nesse documento também a formação em serviço é vista como uma política viável para garantir que os professores sejam qualificados. Todas essas ações deverão, segundo o documento, sofrer periodicamente um processo de avaliação, visando melhorar, ainda no percurso, a formação. [...]. MAUÉS, 2011, p.81)

Na visão de Maués, (2011) a Formação continuada dentro do espírito da aprendizagem ao longo da vida, é uma política defendida pela OCDE. Para essa organização existem três estratégias principais de formação que devem servir como políticas de formação: a licença sabática, na qual o professor tem um apoio financeiro para se aperfeiçoar a frequência aos cursos que são vinculados aos resultados das avaliações do seu trabalho, docente, e finalmente, aquelas formações derivadas das necessidades indicadas pela própria escola. Mas no que a OCDE insiste é que os professores se sintam motivados e tenham consciência de que precisam se atualizar permanentemente (p. 81).

Pode-se observar nas políticas de Educação e de formação espostas pela OCDE que a regulação burocrático-profissional está sendo substituída pelo modelo pós-burocrático caracterizado por sua aproximação com o mercado, o que significa com os interesses que representam lucro e acumulação (p. 83).

Essa regulação pós burocrática está vinculada fortemente à questão dos resultados. Como por exemplo o Programa internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos (PISA), um exame internacional que vem sendo aplicado periodicamente, entre outros realizados a nível nacional dos países que integram a OCDE (MAUÉS, 2011, p. 76)

Já o Informativo da UNESCO (2005) coloca a visão prospectiva para uma educação do futuro na qual há a constituição de novas humanidades com uma tripla finalidade: ir ocupando o terreno paulatinamente desertado por tradições letradas e obsoletas, remediar a fratura entre conhecimentos científicos e ciências humanas e facilitar a compreensão sinótica dos conhecimentos atuais.

Ainda cita Edgar Morin, que associa a “necessidade de promover um conhecimento suscetível de captar os problemas globais e fundamentais para inserir nestes conhecimentos parciais e locais”. (MORIN, 2003, apud, UNESCO, 2005, p. 90) no sentido de que um profissional precisa agir conhecendo a origem do contexto onde vive, e sua interferência num todo da humanidade.

Assim, a situação da “aprendizagem faz do docente um guia, um acompanhante do ato de aprender, em vez de uma autoridade que impõe um saber codificado de que o educando deve assimilar obrigatoriamente” (UNESCO, 2005, p. 90).

Essa amplitude da problemática educativa pressupõe a existência de um docente formado e na corrente das inovações tecnológicas, científicas e epistemológicas relacionadas com cada disciplina e com os processos educativos propriamente ditos. A formação dos docentes deve, por conseguinte, transcender a aquisição de uma competência disciplinadora. Tem que formar a clientela tanto para a aprendizagem das novas tecnologias, como uma reflexão sobre os meios para alcançar a motivação e dedicação dos alunos. (UNESCO, 2005, p. 91).

Traz uma distinção entre o que se diz dos países do Norte: “O que tem de adquirir não é uma competência técnica, como uma capacidade de escolher, entre uma oferta mais abundante dos programas didáticos, informativos e educativos mais pertinentes, já para os docentes dos países do Sul, se deve dar prioridade a aquisição de pedagogias menos rígidas e centradas nos educandos. Por outra parte, os docentes representam um público importante da formação a distância mediante as novas tecnologias”, (UNESCO, 2005 p. 91).

Num contexto de formação ao longo da vida, a função docente pode estar chamada a revestir a forma de tutoria, compreendida a exercida à distância. A função do corpo docente – como comunidade profissional que compartilha os resultados de uma experiência e uma prática e está presente fisicamente diante dos educandos, segue sendo indispensável a educação básica. (p.91)

- *La educación para todos a lo largo de toda la vida;*
- *Enriquecer la educación: reforma de las instituciones, formación de los docentes y educación de calidad.*
- *“E-ducación”: nuevas tecnologías y educación a distancia. (UNESCO, 2005, p. 75)*

Também faz uma prospectiva ilustrando o quadro 4.1, que retrata os “seis cenários para a escola do amanhã” elaborado pelo Centro para la Investigación e Innovación Educativos (CERI) de la OCDE a ser atingido até 2020, em los países industrializados que se pueden agrupar por partes em los três modelos seguintes:

1º modelo: Extrapolación del statu quo - escenario 1= mantenimiento de los sistemas escolares burocráticos. Escenario 2= extensión del modelo de mercado.

2º modelo: Escolarización – escenario 3= escuela, centro de la colectividad, escenario 4= la escuela como organización de aprendizaje específica.

3º modelo: desescolarización – escenario 5= Redes de aprendizaje y sociedad em redes. Escenario 6= éxodo de los docentes (UNESCO, 2005, p. 75)

Entra, portanto na prospectiva da UNESCO, no 3º modelo uma das propostas a que objetiva o Programa da Tutoria Pedagógica, como formador de redes de aprendizagens.

Pode-se dizer que a aprendizagem e o saber aprender é o indispensável para o homem e a mulher dos tempos de hoje. Pois onde muitas pessoas necessitarão trocar de emprego (de profissão) na sua vida e a educação não pode contentar-se em oferecer-lhes especialização, mas sem desenvolver a capacidade individual para mudar de profissão e enfrentar as mudanças econômicas e sociais. Observa-se que a educação passou muitas vezes focada nos problemas de trabalho bem como exclusivamente nos aspectos econômicos e profissionais da educação deixando para um segundo plano a dimensão do desenvolvimento pessoal por considerar que este não constitui um elemento essencial, senão um aspecto complementar.

O aprender ao longo da vida é levar em consideração as etapas vivenciadas pelas pessoas, baseado nisso é que vai definir suas prioridades. O informativo mostra esses níveis:

Os níveis são:

1-Desenvolvimento pessoal e cultural, que é o que dá sentido a própria existência;

2-O desenvolvimento que se refere ao lugar que ocupa numa comunidade, a cidadania, a participação política e a sociabilidade;

3-O desenvolvimento profissional, que guarda a relação entre emprego precário e de qualidade e o vínculo com a produção, a satisfação profissional e o bem-estar material. (UNESCO, 2005, p. 84)

“A educação ao longo da vida supõe uma transformação, uma redistribuição e uma nova harmonização do tempo individual e do tempo social. ” (UNESCO 2005, p. 85) continua ainda o informativo explicando:

No ciclo da vida se pode determinar vários tempos de educação e de formação – pré-escolar – educação escolar básica. Educação e formação posteriores a educação básica que é obrigatória, essa por sua vez muitas vezes é particular. - “Formação permanente” que vai além do sistema educativo inicial e esse acesso é muito diversificado em função dos países e regiões. As possibilidades de formação contínua são diversas e estamos muito longe- distante de uma formação ao longo da vida. Não existem políticas públicas para isto, e se fica na espera dos setores privados, empresas a formação dos assalariados, se é que consideram necessário, enquanto aos setores privados se torna vasto o setor da formação permanente. Também existe um quinto tempo: é o “tempo que transcende a vida profissional e se caracteriza pela liberdade que tem o indivíduo de dedicar-se a seus hobbies e atividades sociais, sem sentir as exigências de trabalho. (UNESCO, 2005, p. 85)

Constata-se que a Formação Continuada é importante, porém desenvolvida de forma tímida por políticas públicas, e que deve ser potencializada no meu ponto de vista para atender as demandas no serviço público.

“Por um lado, os custos individuais e sociais do treinamento ao longo da vida aumentam à medida que cresce o comprometimento dos indivíduos com suas atividades profissionais e, por outro lado, é considerado a diminuição dos retornos esperados a priori com a idade” (UNESCO, 2005, p.85).

Por essa argumentação que observamos acima, com relação ao compromisso dos indivíduos com atividade profissional e seu pouco retorno conforme a idade vai avançando, percebe-se o fato dos sistemas exercerem uma concentração máxima de investimento econômico nos mais jovens e menos em Educação Continuada com os que já integram o sistema.

Uma Experiência interessante relatada no informativo coloca o valor de Centros Comunitários de aprendizagem:

O Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico (APPEAL) é um programa regional da UNESCO 1997, que visa erradicar o analfabetismo, universalizar a educação no ensino primário e promover educação permanente para o desenvolvimento. Este programa adotou uma iniciativa que levou à criação de Centros Comunitários de Aprendizagem (CAC) para crianças de todas as idades, jovens e adultos. O objetivo daqueles centros é aumentar a autonomia das pessoas e promover o desenvolvimento da comunidade. Hoje eles participam iniciativa 18 países da região da Ásia-Pacífico. Os centros tentam fornecer serviços de educação ao longo da vida

para vários grupos que são frequentemente vistos privados de acesso à educação, e mais especificamente a crianças pré-escolares ou fora da escola, mulheres, jovens e pessoas de idade. Os métodos e conteúdo educacional dos centros variam dependendo de onde eles estão implementados e as necessidades do público: ensino primário clássico, métodos de aprendizagem ativa, formação em novas tecnologias, encorajamento para uma melhor participação social, alfabetização, aconselhamento agrícola, ambiente, etc. A atividade dos centros assenta na mobilização da comunidade, na sua flexibilidade, nas suas ligações com outras atividades de desenvolvimento comunitário e a sua cooperação com diferentes serviços de informação (bibliotecas, bibliotecas de mídia, etc.). (UNESCO, 2005 p. 87)

Tudo isso para demonstrar a capacidade das pessoas, buscar sua formação ao longo da vida, sendo aos pares, como esses centros comunitários de aprendizagem fortalecem os interessados nessa formação e informação, que também pode ser à distância corroborando para a aprendizagem e construção do conhecimento numa prática autodidata. Considerando como potencial meio o uso de instrumentos e as tecnologias Educacionais e a Internet.

Segundo Luque (2011), se as políticas se centram em um elemento, neste caso, o professor, acabam deixando de fora de foco outros fatores que devem compor o atendimento integral do problema. Nos últimos anos, as políticas públicas educacionais têm concentrado a culpa e a solução para os problemas educacionais no professor, em sua formação e atuação docente (apud HERNANI Y GONÇALVES, 2018, p. 28).

Portanto, a aplicação das políticas para formar futuros profissionais de educação é um compromisso das instituições de Ensino Superior responsáveis, já que são encarregados de direcionar as políticas pedagógicas para uma eficiente formação dos professores. É importante que eles garantam o bom desempenho docente e ademais é necessária a participação dos docentes na elaboração das propostas de regulamentos, dando as ferramentas necessárias para obter resultados esperados e contribuir para o desenvolvimento do país. Os professores acharam gradualmente despojados de seu escritório, para o benefício da noosfera de pessoas que concebem e executam programas, abordagens de ensino, recursos de ensino, avaliação, tecnologias educacionais (HERNIANI Y GONÇALVES, 2018, p. 28).

Neste contexto, os programas de capacitação ou formação tem tendência a responder às exigências que os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) ou Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que estabelecem como

condição para os empréstimos o ajustamento estrutural através dos padrões de investimento, cujas prioridades educacionais estão voltadas em uma perspectiva centralizadora e de regulação educacional. “Assim os resultados das realizações da aprendizagem dos estudantes e as exigências externas, determinado na maioria dos casos o foco de formação de professores: decidir na incerteza e agir na urgência” (PERRENOUD, 2005, p.7 apud HERNANI Y GONÇALVES 2018, p. 29).

O Projeto Regional da Educação para a América Latina e Caribe, (PRELAC) que, segundo a UNESCO, é que busca estimular reformas nas políticas públicas dos países da região e atender as demandas de desenvolvimento humano no século XXI e atender o proposto no Educação Para Todos.

Entre os aspectos pendentes o documento menciona: analfabetismo, universalização da educação básica, repetência, abandono, atraso escolar, grupos excluídos (pessoas com necessidades especiais, povos nativos, zonas rurais isoladas, zonas urbanas marginais), políticas integrais para a formação e carreira docente. Para alcançar os propósitos assinalados na reforma educativa, o documento propõe quatro princípios norteadores das políticas educativas: dois insumos à estrutura para as pessoas; da mera transmissão e conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas; da homogeneidade à diversidade e da educação escolar à sociedade educadora.

O documento produzido pela UNESCO propõe ações para se efetivar uma educação de qualidade na região da América Latina e Caribe. Observamos a crescente ênfase sobre a formação docente com destaque à necessidade de Políticas públicas que considerem a transformação integral do papel docente por meio de um conjunto de reformas na sua formação e profissionalização (UNESCO, 2002) Diante desta situação, as reformas educativas levantam a necessidade de “[...] assignar um novo rol ao docente como mediador e facilitador da aprendizagem” (UNESCO, 2002, p. 10).

Hernani e Gonçalves (2018) ainda concluem que a superação desse papel consistiria em apoiar políticas públicas para o reconhecimento social da função docente, bem como, a valorização de seu protagonismo na transformação dos sistemas educativos via formação inicial e continuada. (p. 29).

Percebe-se tanto na Conferência de Jontiem (1990), como na Conferência de Nova Delhi (1993), que já se tem a preocupação da Universalização do Ensino Primário e identifica que uma das condições para alcançar esse objetivo e melhorar

o status é o treinamento e condições de trabalho dos profissionais do Magistério conforme argumenta:

Coerente com a defesa de uma estratégia integrada, essa Conferência alertou para a necessidade de melhorar a qualidade dos programas de educação básica, ressaltando a intensificação de esforços para aperfeiçoar o status, o treinamento e as condições de trabalho do magistério; além do aprimoramento dos conteúdos educacionais; material didático e implantação de outras reformas necessárias aos sistemas educacionais. (RABELO, SEGUNDO, E JIMENEZ, 2009).

Outra questão muito importante tratada na conferência de Nova Delhi, segue:

Compreendemos, também, que as políticas de avaliação do Banco Mundial têm o sentido de implementar práticas avaliativas que estimulam a competição e o individualismo no seio do sistema público de ensino em todos os seus níveis (federal, estadual e municipal), transferindo responsabilidades com o financiamento e manutenção da educação básica aos chamados gestores de políticas educacionais; à própria comunidade escolar; e aos educadores. (RABELO, SEGUNDO, E JIMENEZ, 2009)

O único senão colocado pelo Banco em relação à competição na esfera educacional refere-se ao risco do acirramento da concorrência entre professores que possa comprometer projetos institucionais. Para tanto, recomenda que os gestores educacionais combinem a fórmula competição- colaboração com competência-qualificação profissional e a noção de profissionalismo coletivo (RABELO, SEGUNDO, E JIMENEZ, 2009, s/p).

Em que se pode avaliar que o gestor educacional em uma escola é esse dinamizador, que mobiliza e articula toda sua comunidade, para atingir as metas educativas.

Com efeito, as políticas de avaliação são instrumentos sistemáticos e periódicos, presentes na forma de recomendações, em todas as declarações aqui apresentadas. Na essência, criam a ilusão de que é preciso reformar a educação, atribuindo ao professor um papel determinante no alcance da qualidade do ensino público.

Nessa acepção, responsabilizam o docente pelo inventário infundável dos problemas educacionais, condenando-o pelas precárias condições do ensino público com que nos defrontamos de forma particularmente drástica nos países pobres. Resta ao profissional do ensino, integrar-se aos programas de formação continuada e em serviço, igualmente propugnados no conjunto das declarações, já que o mesmo se transforma nesse contexto de crise educacional, no principal agente de

mudanças. Para tanto, no intuito de manter-se atualizado, competente e qualificado, atendendo às exigências do mercado educacional, o professor, é oportuno ressaltar, recorre aos cursos pagos e aligeirados de formação continuada, comprometendo, nessa empreitada, boa parte de seu aviltado salário. (RABELO, SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 14)

Outro ponto que devemos focar, nos limites do presente artigo, diz respeito à retórica que recai sobre a defesa de uma política contextualizada de apoio com base em alianças, solidariedade e cooperação nacional e internacional, como estratégia de operacionalização do Projeto de Educação Para Todos, a qual compareceu sistematicamente nas conferências e fóruns mundiais de educação, vinculada ao apelo a uma evocação à política generalizada como fator desencadeador das necessárias reformas que deverão ajustar os diferentes países à ordem globalizada. O fortalecimento das alianças constitui-se, com efeito, numa estratégia do Banco Mundial, articulador maior da agenda do capital, de delegar para a sociedade a função de gestora das políticas públicas da educação, retirando o provimento dos recursos por parte do Estado. (RABELO, SEGUNDO, E JIMENEZ, 2009, p. 15)

Assim, abrindo o ciclo intensivo de colóquios que se seguem em nome do referido Projeto, a Conferência de Jomtien é a primeira a propugnar que a meta universalizante deve ser cumprida a partir de alianças efetivas que “contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica”. (1990, p. 6).

Na esteira das concepções postas à mesa de Jomtien, a Declaração de Nova Delhi destaca a educação com responsabilidade de toda a sociedade, envolvendo igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exigindo “o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas” (1993, p. 1).

É bem verdade, concluem Rabelo, Segundo, e Jimenez, (2009) que o conjunto das análises embutidas no Projeto de Educação Para Todos e no discurso de seus promotores acerca da problemática da sociedade atual sob a égide da globalização faz-se acompanhar do anúncio das distorções, desigualdades e disparidades sociais. Tal reconhecimento, a nosso ver, visa essencialmente justificar o importante papel da educação no processo de democratização, da garantia dos direitos humanos e da boa governação (p. 19).

A escola, nestes termos, é compreendida como agência responsável pela formação do cidadão, apto a adequar-se ao mundo globalizado. Entende-se, igualmente, que todos os países têm a capacidade de aplicar as práticas democráticas e os direitos cidadãos, incluindo os direitos das minorias. (RABELO, SEGUNDO, E JIMENEZ, 2009, p. 19).

Como não poderia ser diferente, o projeto de sociedade solidária e planetária, de possível realização nos países periféricos, ao simples preço de que exerçam a correspondente vontade política e efetuem as reformas institucionais devidas, oculta as reais determinações do processo de acumulação global capitalista, promovendo, ao contrário, o aprofundamento da visão mistificadora da realidade, de fundamental relevância para a reprodução da ordem vigente (p. 20).

Rabelo, Segundo, e Jimenez, (2009) encerrando a análise dos documentos da UNESCO, sintetizam em três pontos conclusivos, os princípios e concepções que regem o Projeto de Educação Para Todos:

(1) o eixo da reforma educacional dos anos 1990 está atrelado à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se à dinâmica e à crise do capitalismo na última metade do século XX; (2) mediante esse contexto, os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto solução: a educação se redimiria a si própria, solidarizando, de resto, a própria sociedade; e, (3) por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanada com base na vontade política, na cooperação e na parceria.

O *continuum* de princípios e diretrizes expostos neste estudo permite nos asseverar que os mesmos constituem o fio condutor que perpassa as diretrizes da política educacional nos países do capitalismo periférico, acolhendo, inteiramente, a principal receita prescrita pelo capital em crise para a educação desses povos do “submundo”: a mais ampla adequação da escola aos interesses imperialistas do mercado, conjugada à mais completa integração das subjetividades à sociabilidade do capital (RABELO, SEGUNDO, E JIMENEZ, 2009 p. 20).

A Declaração de Incheon contempla cinco temas, com ações a serem desenvolvidas entre 2015 e 2030, a partir dos compromissos do movimento Educação para Todos (EPT), sendo a educação de qualidade um desses temas. De acordo com o documento, o Marco de Ação da Educação 2030 [...] oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e

seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro de alto-nível na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015.

O Marco de Ação aponta para como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes, e respeitem políticas e prioridades nacionais.

Reafirmam a visão do movimento global Educação Para Todos, tem ajudado a promover progressos significativos na Educação. Reafirma também que, a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos internacionais e regionais, que estabelecem o direito à Educação e sua inter-relação com os outros direitos humanos. Reconhece o esforço feito; contudo, constata com grande preocupação, que está longe de alcançar a Educação Para Todos. Rumo a 2030: Esclarece sua visão para a Educação no seguinte sentido:

Transformar vidas através da Educação ao reconhecer o seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável) proposto. Compromete-se em caráter de urgência, com uma agenda de Educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. (UNESCO, 2015, p. 7, n. 5)

Nessa nova visão é inteiramente captada pelo ODS para atingir o objetivo n. 4 que se refere às oportunidades de aprendizagem para todos ao longo da vida:

Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para Todos” e suas metas correspondentes. Com essa visão transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda EPT (Educação Para Todos) e ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) relacionadas à Educação e também se abordam desafios globais e nacionais da Educação. (UNESCO, 2015, p. 7, n. 4)

A UNESCO é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. “Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos.” (UNESCO, 2015, p. 7, n. 5)

Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. E acredita na Educação como elemento chave desse processo, no compromisso com a Educação de qualidade:

Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentramos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2015, p.7, N. 5)

E acrescenta que:

Comprometemo-nos com a educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismo para medir o progresso. [...] A Educação de qualidade promove a criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivos e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG). Ressalta também a importância da educação e da formação em direitos humanos. (UNESCO, 2015, p. 9, n. 9)

A Educação de qualidade almeja preparar as pessoas para responder aos resultados de aprendizagem, e para tal, é necessário o empenho de todos neste objetivo, e os da formação em direitos humanos disponíveis a todos os cidadãos ao longo da vida. Para alcançar a agenda de desenvolvimento sustentável pós 2015.

Ele se propõe a Implementação de uma agenda conjunta que consta das seguintes proposições:

12. Reafirmamos que a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. Estamos determinados a estabelecer marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, bem como a governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito a participação de todas as partes interessadas. (p. 9)

13. Fazemos um apelo para que haja sólida colaboração, cooperação, coordenação e monitoramento, tanto global quanto regional, para a implementação da agenda da educação baseada na coleta na análise de dados, assim como na elaboração de relatórios nos contextos nacionais, no âmbito de entidades, mecanismos e estratégias regionais. (p. 9)

14. Reconhecemos que o sucesso da agenda de Educação 2030, exige políticas e planejamentos sólidos, bem como acordos de implementação eficientes. Também está claro que as aspirações compreendidas pelo ODS proposto 4 - não pode ser realizado se, um aumento significativo e bem orientado do financiamento, particularmente nos países que estão mais distantes de alcançar a Educação de qualidade para todos, em todos os níveis. Assim, estamos determinados a aumentar a despesa pública em educação, de acordo com o contexto do país, e a estimular a ascensão aos indicadores internacionais e regionais, para que haja uma reserva eficiente de pelo menos 4% a 6% do PIB e ou pelo menos 15% do total das despesas públicas em Educação (p. 9)

Observamos acima como os países membros devem assumir nessa perspectiva a colaboração, a cooperação, a coordenação e monitoramento dos acordos, realizando políticas e planejamentos sólidos, para que se alcance uma “educação de qualidade para todos e em todos os níveis”, e para isso dispor de financiamentos, aumentar a despesa pública com a educação, para estimular a “ascensão dos indicadores internacionais e regionais”.

Enfatiza a equidade e a inclusão e a igualdade de gênero conforme segue, incluindo a formação dos professores:

[...] Governos parceiros devem instituir políticas, planejamentos e ambientes educacionais sensíveis a gênero, *popularizar questões de gênero na formação de professores e em processos de monitoramento de currículo*, além de eliminar a discriminação e a violência de gênero em instituições educacionais para garantir que o ensino e a aprendizagem causem o mesmo impacto em meninos e meninas, mulheres e homens, bem como para eliminar estereótipos e fazer avançar a igualdade de gênero.(UNESCO 2015, p. 32, n. 20)

Garantiremos que os professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. (UNESCO, 2015, p. 9)

70. Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030, assim, essa meta é crucial. Ela requer atenção urgente, com um prazo mais imediato, porque a lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz. (UNESCO, 2015, p. 54)

Até 2030, pretende substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (p. 53).

Para isso, expõe estratégias indicativas, para alcançar a Meta 4.c, como o apoio contínuo ao desenvolvimento profissional além de uma formação inicial de qualidade e o fortalecimento das lideranças escolares.

74. Estratégias Indicativas:

[...] - Revisar, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade; além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos.

- Desenvolver um quadro de qualificações para professores, formadores do quadro docente, supervisores e fiscais da educação.
- Desenvolver e implementar sistemas eficazes de feedback para apoiar um bom ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, de forma a garantir que a qualificação promova impacto positiva no trabalho dos professores.
- Fortalecer as lideranças escolares para melhorar o Ensino e a aprendizagem. (p.55)
- Desenvolver e implementar sistemas eficazes de feedback para apoiar um bom ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, de forma a garantir que a qualificação promova impacto positivo no trabalho dos professores. (UNESCO, 20215, p. 55)

Destaca-se no item 4.c – conforme podemos observar nesta tabela: O Marco dos indicadores temáticos correspondente ao Objetivo: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Metas 4.1 e 4.7. Meios de implementação 4.a e 4.c. (p. 81).

Quadro 1- Marco dos Indicadores Temáticos

Conceito	Nº	Indicador
Qualificação	37	Porcentagem dos professores qualificados segundo padrões nacionais por nível educacional e por tipo de instituição.
	38	Taxa de estudantes por professor qualificado por nível educacional
Treinamento	39	Proporção de Professores: (a) da educação pré-primária;

		(b) da educação primária; © do primeiro nível de educação secundária; (d) segundo nível da educação secundária que tenham recebido pelo menos a formação mínima organizada e reconhecida como necessária (por exemplo, formação pedagógica). Pré-serviço ou em serviço, para o ensino e dado nível em determinado país.
	40	Taxa de alunos por professor por nível educacional
Motivação	41	Salário médio dos professores em relação a outras profissões que requeiram um nível comparável de qualificação educacional.
	42	Taxa de desgaste dos professores por nível educacional.
Apoio	43	Porcentagem dos professores que receberam formação em serviço nos últimos doze meses por tipo de formação (p. 81)

Fonte: UNESCO, (2015, p. 81)

Nas modalidades de implementação para Governança, Responsabilidades e Parcerias, ela acena para a seguinte afirmação no n. 82:

O setor privado e organizações e fundações filantrópicas podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública. Eles podem contribuir com a educação e o desenvolvimento por meio de parcerias entre múltiplas partes interessadas, investimentos e contribuições que sejam transparentes, alinhados com as prioridades locais e nacionais, que respeitem a educação como direito humano e não aumentem a desigualdade. [...] (UNESCO, 2015, p. 58-59)

Dando respaldo para realização de parcerias para a formação de profissionais e melhoria de qualidade da educação. O documento ainda diz como outra alternativa e que nos inspira neste trabalho:

[...]• ajudar os planejadores da educação e de formação a entender as tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades, facilitando, assim, a transição da escola para o trabalho, além de contribuir com abordagens inovadoras para lidar com os desafios da educação; [...] (UNESCO, 2015, p. 59)

Salienta os planejadores da Educação e da formação, a entender tendências do mercado e contribuir com abordagens inovadoras para lidar com os desafios da

educação. Neste sentido é que temos a parceria firmada do governo do Estado de Rondônia, com a Fundação Itaú Social. Que potencializa pessoas da própria SEDUC para realizar as ações de formação, privilegiando a customização dessa ação dentro do sistema de ensino, vislumbrando a qualidade de educação para todos e em todos os níveis bem como a equidade desse atendimento.

A Fundação ITAÚ SOCIAL parceira da SEDUC, já teve outros trabalhos educacionais na linha da Formação de gestores, como por exemplo na Inglaterra, vale a pena trazê-los a fim de conhecermos melhor sua proposta conforme segue:

Desde 1993, a Fundação Itaú Social desenvolve programas voltados à melhoria das políticas públicas educacionais por entender que o crescimento do Brasil de forma equânime e sustentável passa necessariamente pelo investimento na educação. Concentra seus investimentos em quatro áreas de atuação: Gestão Educacional, Educação Integral, Avaliação de Projetos Sociais e Mobilização Social. O British Council é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Seu objetivo é a construção de engajamento e confiança para o Reino Unido por meio do intercâmbio de conhecimentos e ideias entre pessoas de todo o mundo. Destina-se a atingir os seus objetivos por meio do trabalho em Educação, Ciências, Governança, Inglês e Artes. (INGHAM, DIAS. 2015. p. 11)

As organizações Fundação Itaú Social e O British Council “decidiram reunir esforços para desenvolver um estudo de campo aprofundado sobre a formação de lideranças escolares na Inglaterra”. Com o sentido de que a liderança escolar lá é compreendida como “função do diretor escolar, que lidera sua escola, e também professores e gestores escolares, que passam a contribuir com o sistema de forma mais ampla, para além de sua escola” (INGHAM; DIAS, 2015, p. 11).

Relatórios sobre o sistema educacional inglês, mostram seu destaque entre os dez melhores do mundo. Bem como o esforço da continuidade do aperfeiçoamento de suas políticas (INGHAM, DIAS, 2015, p. 11).

E Aqui em Rondônia, este Programa foi instituído no Governo Confúcio Moura, (2015-2018) através do Acordo de Cooperação firmado entre a SEDUC de RO, e a Fundação Itaú Social, conforme a Lei nº 13.019/2014, foi celebrado entre o Consórcio Interestadual de Desenvolvimento do Brasil Central e Fundação Itaú Social para a implementação do Programa da Tutoria Pedagógica nos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Rondônia e Distrito Federal.

Esses estados integrantes do Consórcio, conforme Acordo de Cooperação Técnica e assinatura de Termo de Adesão ao Programa de Tutoria Pedagógica, conforme já mencionei no capítulo 2, e que fundamenta esta pesquisa no objetivo de explorar a formação continuada para profissionais da Educação encontramos o Programa de Formação de Formadores com o uso da ferramenta da Tutoria Pedagógica Educacional, para gestores no estado de Rondônia.

3.2 ASPECTOS LEGAIS MARCO NACIONAL E INTERNACIONAL

Neste aspecto, passo a expor um pouco a trajetória da Formação Continuada e em serviço dentro das Leis brasileiras e a implantação da formação em Serviço na metodologia da Tutoria pedagógica na SEDUC.

A LDB n. 9394/1996 ao se referir sobre a Formação continuada de Professores, caracteriza algumas abordagens de formação que os sistemas educacionais podem adotar em suas redes de Ensino.

Uma primeira abordagem relacionada ao desenvolvimento profissional é encontrada no Parágrafo 2º, art. 62: que diz o seguinte: “A formação Continuada e a capacitação de profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância”, quer dizer, seja uma formação oportunizada aos professores e professoras a partir de sua livre iniciativa e interesse pessoal/profissional nos centros/Instituições que ofertam esta modalidade de educação a distância.

Nesta perspectiva, os chamados de pacotes prontos de formação continuada, onde os governos pouco observam as necessidades formativas dos sujeitos da escola e estes acabam partindo por optar por um desenvolvimento profissional tradicional e partindo das necessidades particulares de sua área de conhecimento. Uma segunda abordagem de Formação continuada determinada na LDB n. 9.394/1996 é aquela centrada na escola, onde no Parágrafo único do Art.62-A relata a garantia da “Formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho [...]”. Indicando, neste aspecto legal, uma referência expressiva para processos formativos baseados no chão da escola. Os legisladores percebem a obrigação de formações docentes priorizadas na realidade escolar.

Art. 62-A. [...] Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional,

cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Como também aborda a responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação em manter: “[...] III- Programas de Educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (Art. 63, p. 25) Além de prever ao poder público o incentivo do desenvolvimento do Ensino à Distância: “e a veiculação de programa de Ensino à Distância, em todos os níveis e modalidades de Ensino e de Educação Continuada. (Art. 80) A educação continuada também pode ser realizada à distância, porém no nosso caso da tutoria, ela se dará no chão da escola, no cotidiano com os desafios do contexto que lhe são próprios.

Constatamos também que a formação inicial para os gestores assegurado pela LDB reza assim:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Questão essa que se discute, será que apenas um ano depois de estudados os componentes do curso de pedagogia, complementado por mais um ano específico para essas áreas de administração, supervisão, inspeção, orientação, serão suficientes? Como analisa Franco:

[...]o caso da gestão, é resultante da combinação de vários fatores, dentre os quais: reduzida carga horária; oferecimento predominantemente em períodos finais do curso; escassez de disciplinas que contemplem os diferentes aspectos da gestão e da profissionalidade dos gestores em diferentes ofícios, dentre outros (FRANCO, 2017, p. 116).

A gestão escolar exige conhecimentos específicos e que competem e esses sujeitos, enquanto é necessária uma preparação mais qualificada e pontual além de um curso de pedagogia, sendo o que se tem até o momento. Salvo os cursos de pós-graduação oferecidos para atender esta demanda e que fica por conta dos interessados em fazê-los.

Concluindo Franco (2017) constata a maior importância dada à certificação do que ao desenvolvimento das atividades intelectuais políticas e científicas desses profissionais:

Se destaca o equívoco da valorização excessiva do processo de certificação, preterindo-se uma melhor qualificação e enfatizando-se principalmente a lógica do desenvolvimento das capacidades mais laborais do que as intelectuais, políticas e científicas (FRANCO, 2017, p. 104).

Por outro lado Nascimento, Oliveira e Abdala (2019) mencionam que as equipes gestoras têm um papel importantíssimo no seio da comunidade escolar e social, pois

As responsabilidades e o papel dos gestores mudam com frequência e de modo imprevisível. Lideranças dependem dos interesses e metas definidos por cada nova política sócio educacional, cada projeto e cada um dos objetivos almejados e vice-versa. " (LEITE; LIMA, 2016, p. 189 apud NASCIMENTO, OLIVEIRA ABDALA, 2019, p 266-285).

Percebe-se neste aspecto, que é necessário um suporte muito maior que práticas adquiridas em treinamentos, e sim conhecimentos, competências e habilidades próprias para lidar com essas situações imprevisíveis. E ainda na visão de Leite e Lima,

Desse modo, as políticas públicas educacionais passaram a destacar a figura do gestor da escola básica, dos sistemas e redes de ensino, assim como de universidades e instituições de ensino superior, como elemento chave para a melhoria da qualidade da educação em todo o mundo. (LEITE;LIMA, 2016, p. 168, apud NASCIMENTO, OLIVEIRA e ABDALA, 2019, p 266-285).

Para esta importância dada ao gestor da escola básica, vale o questionamento: como está sendo realizada a preparação dos gestores e em que condições de trabalho? Que políticas estão na agenda de prioridades e que condições concretas existem para executá-las? " (LEITE; LIMA, 2016, p. 191, apud NASCIMENTO, OLIVEIRA e ABDALA, 2019, p 266-285). Neste sentido garantir políticas de formação continuada e em serviço a fim de qualificar o trabalho desses atores na gestão, é uma forma de alcançarmos os objetivos da Educação para Todos ao longo da vida.

Já no texto do PDE (2007) Plano de Desenvolvimento da Educação, no item Razões e Princípios, que se ocupa com o papel do estado, e esforço amplo, para uma educação voltadas para a autonomia conforme expõe

[...] a educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A

escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individualização e a socialização voltadas para a autonomia. (BRASIL, 2007, p. 5.)

E coloca a responsabilidade da formação inicial e continuada para as universidades, no entanto, elas são de capital importância para melhoria da educação básica.

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais. (BRASIL, 2007, p. 10)

Além de preparar a base dos futuros profissionais, também reconhece e frisa a importância da formação continuada dos profissionais para atender com qualidade o nível básico da educação, considerando a dimensão que envolve a totalidade dos que atuam na comunidade escolar.

Também de acordo com a legislação Nacional, a Resolução n. 2/2015, às dimensões coletiva, organizacionais, e profissionais da Formação Continuada embasam o repensar do processo pedagógico, autônomo, crítico e reflexivo (NÓVOA, 1999).

Algo que sustenta essa visão foi a atitude do Ministério da Educação ter publicado, no ano de 2015, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 14), documento que, dentre outras coisas, oficializa o que se constitui como formação continuada:

I – atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II – atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III – atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV – cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V – cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI – cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo

com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII – curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/ programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

Como se observa acima, o texto fortalece a presença da formação continuada no item I da Resolução que define os sistemas como os responsáveis de apoiar a Formação de seus profissionais, que é o caso da Tutoria Pedagógica com Gestores Escolares.

No entanto, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) apresenta as seguintes metas que podem ser associadas relacionadas à formação inicial e continuada docente, aos planos de carreira da profissão e a própria valorização do magistério. Sendo as metas correspondentes aos números 15, 16, 17 e 18 (BRASIL, 2014, art. 2º capítulo IX)

Na visão de Dantas e Jesus (2018), a meta 15 do PNE apresenta a necessidade de desenvolver uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre os entes federativos, preocupando-se especificamente com a formação inicial, que, no caso dos professores, de acordo com o Plano, deve ser realizada em nível superior, assim como determina o art. 62 da LDB (BRASIL, 1996).

Meta 15 – professores com formação superior – assegurar, em parceria com a União, Estados, Distrito Federal e municípios, uma política nacional de formação dos professores e também garantir que todos os docentes da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que eles ministram aulas.

Meta 16 – educação continuada a professores da Educação Básica – formar até 2024, em nível de pós-graduação, 50% dos docentes da Educação Básica e assegurar a todos os profissionais da Educação Básica educação continuada em seu campo de atividade, levando em conta as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

O PNE- Plano Nacional de Educação estipula uma política de Formação Continuada, conforme as demandas dos contextos locais (Meta 16), valorização do magistério de acordo a equiparação salarial, (Meta 17) e assegurar os planos de carreira para profissionais da educação básica e superior e ainda tomar a referência do Piso Nacional para o Magistério.

Em Rondônia a Resolução do Conselho Estadual de Educação n. 138/2000-Regulamenta a LDB em nosso estado e no que se refere à formação dos profissionais de Educação para atuarem na profissão, define assim nos artigos 66 e 67:

Art. 66. [...] I- Curso Normal de nível médio para o primeiro segmento do Ensino fundamental; II- Ensino Superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria e em programas especiais de formação pedagógica para a docência nas quatro últimas séries do Ensino fundamental.

Art. 67- [...] II- Programas de formação pedagógica para todos os portadores de diplomas de educação superior, que queiram dedicar à educação básica, com duração de, pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta última com duração mínima de 300 horas. III- Programas de Educação Continuada para profissionais de Educação nos diversos níveis.

No artigo 67, parágrafo 2º desta Lei, abordam-se os critérios para a admissão e delega ao órgão executivo do sistema de ensino a oferta de programas de educação continuada, ou formados por treinamentos em serviço.

Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em Serviço, respeitado o disposto no art 66 desta Resolução.

Parágrafo 4º - Aos órgãos executivos do respectivo sistema de Ensino, compete proporcionar a oferta da educação continuada, podendo a iniciativa privada mantê-la, observada em quaisquer casos as características próprias dos cursos oferecidos e a legislação pertinente.

A Lei abre precedentes para que a oferta de formação continuada seja mantida pela iniciativa privada, de acordo com o que a lei regulamenta. Cabe então aos sistemas se organizar e definir como realizar essa oferta, seja como curso ou instituindo uma política de Formação Continuada.

Verificando a lei Complementar 680 de 07 de setembro de 2012, que institui o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos servidores da Educação Básica do Estado de Rondônia (RONDÔNIA, LC 680/2012) constata-se que estabelece alguns princípios fundamentais que acrescenta à Formação Continuada a qual seja

oferecida de forma “continuada, permanente e específica” e ainda “com a garantia de condições de trabalho e produção científica” (Art. 3º - Inciso 3: III).

O sujeito Professor Formador, aparece a partir da publicação da LC 867 de 12 de abril de 2016, que altera a redação e acrescenta dispositivos à LC 680/2012, ficando assim descrito: Art. 77- Alínea II, parágrafo 5º:

Será concedida a gratificação de atividade docente ao Professor Formador, Classe “C”, lotado e em efetivo exercício na Diretoria Geral de Educação ou nas Coordenadorias Regionais de Educação, onde atua como formador de docentes, supervisores, orientadores e gestores da Rede Pública Estadual de Ensino (RONDÔNIA, 2016)

O teor do artigo, considera como atividade docente, a Formação de docentes e equipes gestoras das escolas, que na prática incluem os profissionais lotados na Diretoria Geral de Educação e Coordenadorias Regionais, que atuam com formação, incluindo os professores formadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional e demais professores formadores que atuam com a formação das equipes gestoras.com direito a receber uma gratificação.

Com relação à Gestão Democrática é possível observar no PCCR, o art 18. Parágrafo 2º: “Para o exercício da função de Diretor e Vice-Diretor, de unidade escolar será observado o disposto na Lei 3.018 de 17 de abril 2013, que dispõe sobre a Gestão Democrática das Escolas” (RONDÔNIA, 2016)

No art. 31, da inscrição e escolha, reza que para pleitear ao cargo de Diretor e Vice, necessita da formação em “Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar ou estudos correspondentes em nível de graduação ou de pós-graduação” (VI, a); ou Pedagogia e demais habilitações (VI, b - Redação dada pela Lei Nº 3.972 de 10.01.17) e Licenciatura (VI, c Redação dada pela Lei Nº 3.972 de 10.01.17)

Como também no Art. 40 desta Lei, parágrafo único, expõe o termo de compromisso desse gestor e vice, contemplando a melhoria do desempenho escolar, em que:

III - a aferição do desempenho escolar será realizada anualmente através da utilização do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia - SAERO, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, entre outros indicadores de desempenho que poderão ser utilizados com o intuito de aferir o desempenho das escolas da Rede Estadual de Ensino, observado o plano de metas a ser elaborado de acordo com a realidade de cada escola;

Será apoiado com a formação a fim de assegurar o cumprimento das metas da qualidade do desempenho escolar, que será também avaliado conforme esta Lei:

IV – Decorridos 1 (um) ano de gestão, será aplicada avaliação por órgão colegiado com participação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia-SINTERO, para aferir a execução das metas do plano de gestão, e se esta não atender 1/3 (um terço), perderá a função;(RONDÔNIA, 2017)

Ainda sobre a formação continuada deste Gestor a legislação traz o seguinte:

V – o gestor nomeado deverá, no decurso de sua gestão, participar do curso de atualização garantindo frequência de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) e ser aprovado, na modalidade a distância, bem como ser aprovado em exame de certificação inicial no âmbito do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares, com o objetivo de orientar a elaboração de portfólio evidenciando as práticas de implementação de planejamento e os resultados obtidos no aprimoramento da vida escolar, pelo diretor, com vistas à certificação avançada.(RONDÔNIA, 2017)

E ainda neste ponto coloca a mantenedora SEDUC, como a responsável de oferecer curso de capacitação, como reza o Parágrafo Quarto: § 4º. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC oferecerá necessariamente aos diretores, vice-diretores, eleitos para o primeiro mandato, curso de capacitação em gestão escolar. (Acréscimo dado pela Lei Nº 4.120 de 21.08.17)

A LC 887, de 04 de julho de 2016, traz a nova redação de alguns artigos da LC 680 de setembro de 2012, e esclarece a quantidade de horas de Formação Continuada na jornada semanal do professor da rede estadual de Ensino. Para os profissionais que atuam de 1º ao 5º ano e Pré-escolar, ficou definido assim:

- Contrato de 40hs semanais, são 9 horas de Formação Continuada ou atividades independentes, mais seis horas para dar o reforço escolar, e cinco horas para o planejamento;
- Para 25 horas semanais, o profissional tem uma hora para planejamento e quatro horas para Formação Continuada e/ou atividades independentes,
- Para profissional em docência contrato de 20 horas, não tem garantido a sua formação em serviço em outro horário;

Já para os profissionais que atuam de 6º ao 9º ano e Ensino Médio ficou assim: 26 horas de docência em sala (32 aulas de 48 min), mais cinco horas para o planejamento e nove horas destinada à Formação Continuada ou atividades

independentes. Na jornada de 25 horas, 16 horas de docência em sala (20 aulas de 48 min.) e três horas para o planejamento e seis horas para a Formação Continuada e ou atividades independentes. Os contratos de 20 horas semanais, sendo 13 horas com docência em sala, (16 aulas de 48 min), mais duas horas de planejamento e seis para Formação Continuada.

Professor com Formação aos Primeiros Anos do Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA Seriado de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, em função docente nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Regular e EJA e Educação Infantil:

Quadro 2- Distribuição das horas do Profissional na Rede Estadual

Jornada Semanal	Docência em sala	Reforço Escolar	Planejamento na Escola	Formação Contínua e ou Atividades Independentes
40 horas	20 horas	06 horas	05 horas	09 horas
25 horas	20 horas	--	01 hora	04 horas
20 horas	20 horas	--	--	--

Fonte: Dados da Lei Complementar 887/2016 de 04 de julho de 2016. Parágrafos 1 a 6 e 9, elaborado pela pesquisadora

Professor de Classe “B” e “C” em função docente nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Regular e EJA e Ensino Médio:

Quadro 3 - Distribuição das horas do Profissional na Rede Estadual

Jornada Semanal	Docência em sala	Reforço Escolar	Planejamento na Escola	Formação Contínua e ou Atividades Independentes
40 horas	26 horas (32 aulas de 48 min)	--	05 horas	09 horas
25 horas	16 horas (20 aulas de 48 min)	--	03 horas	06 horas

20 horas	13 horas (16 aulas de 48 min)	--	02 horas	05 horas
----------	-------------------------------	----	----------	----------

Fonte: Lei Complementar 887/2016 de 04 de julho de 2016. Parágrafos 1 a 6 e 9- Quadro Elaborado pela autora

Por sua vez, a PORTARIA N. 2724/2016-GAB/SEDUC Porto Velho, 1º de setembro de 2016 vem regulamentar o conceito, os requisitos e atribuições do professor formador de acordo com Lei Complementar n. 867/2016, de 12 de abril de 2016, Art. 77 § 5º, publicada no Diário Oficial do Estado de Rondônia – DOE/RO n. 66, de 12 de abril de 2016, pág. 01-07. No extrato de seu conteúdo destaca:

O professor destine 50% do seu tempo para prática de Formação e os outros 50% para o planejamento e elaboração das formações continuadas de professores, estabelecendo uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados à prática docente dos professores que estão atuando em sala de aula, diretores, supervisores e orientadores. (SEDUC, 2016)

Destinando o uso de (50%) cinquenta por cento da carga horária semanal com a formação e a outra metade em planejamento e preparações para as formações, o professor formador, mantém a disponibilidade para trabalhar a Formação com outros profissionais, seja eles, docentes, supervisores, orientadores e diretores considerando que esse profissional, tenha as seguintes características:

Art. 2º Para efeitos de recebimento quanto à extensão da gratificação docente, entende-se que Professor Formador é o profissional em educação que, de forma permanente e exclusiva, dedica no mínimo 50% de sua carga horária semanal (mensal) para prática de Formação e os outros 50% para o planejamento e elaboração das formações continuadas de professores, estabelecendo uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados à prática docente dos professores que estão atuando em sala de aula, diretores, supervisores e orientadores (SEDUC, 2016).

Para desempenhar bem esta função, são exigidos “[...]domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas adequadas ao nível de formação que desenvolve, bem como competências na área da comunicação que proporcione um ambiente

facilitador do processo de ensino e aprendizagem” (SEDUC, 2016, Art. n. 03, Inciso I).

Entre outros requisitos importantes para o desenvolvimento das ações no sistema:

[...]II. Preparação psicossocial, que envolve, designadamente, o espírito de cooperação e a capacidade de comunicação, relacionamento e adequação às características do público alvo, por forma a prosseguir com eficácia a função cultural, social e econômica da formação;(RONDÔNIA, 2016, Art. 03)
VII. Ter disponibilidade para dedicar-se aos estudos, pesquisas e grupos de pesquisa dos formadores, com objetivo de elaborar oficinas, palestras, workshop, congressos, seminários, mesas redondas, palestras, entre outras; [...] (RONDÔNIA, 2016, Art. 03)

Além dessas questões, o Professor Formador está sujeito a uma avaliação sistemática, realizada e acompanhada pelas Coordenadorias Regionais de Educação e fiscalizar de acordo com a Portaria 2724/2016-GAB/SEDUC, conforme preconiza o art. 6. Essa Portaria é que dá base legal para o trabalho dos professores formadores/Tutores do Programa da Tutoria Pedagógica com Gestores, na rede estadual de Ensino.

Buscamos também embasamento no Plano Estadual de Educação, para elencar o que traz de novidades e acréscimos para a Formação Continuada. O Plano Estadual de Educação foi aprovado em 2014 e traz no seu bojo as Metas e estratégias com o objetivo de estabelecer políticas públicas e nortear a educação no período de 2014 a 2024 no Estado de Rondônia (RONDÔNIA, 2014, p 10). Dentre os imperativos que encontramos destacamos a qualificação dada ao Termo da Formação Continuada:

A Formação Continuada como formação especializada deve qualificar para o exercício; funções e atividades educativas especializadas; de natureza pedagógica ou administrativa; é ofertada pelos entes federados, com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas, e que seja ministrada e titulada por instituições de Ensino Superior (RONDÔNIA, 2014, p. 79).

Também informa a ação de capacitação de gestores, conforme segue:

[...] período de 2000 a 2004, [...] e a formação continuada, onde a Secretaria de Estado da Educação qualificou 2.063 profissionais através do Projeto de Capacitação para Gestores Escolares/PROGESTÃO, com Pós- Graduação em Gestão Escolar, atendendo o que preceitua a LBD 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 62: “A formação de docentes

para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior [...], confirmando a tendência de elevação da escolaridade como elemento indispensável ao trabalhador da educação[...]" (p. 80).

As Metas no PEE que interferem na Formação Continuada dos profissionais são as apresentadas em seguida. A meta 2 - refere-se à Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e explica que:

Formar mais e melhor os profissionais é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É necessário que possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade desse processo de formação, tendo em vista os desafios presentes e as novas exigências no campo da educação, que requer profissionais cada vez mais qualificados e atualizados em todos os níveis, desde a Educação Infantil até a Educação Superior (RONDÔNIA, 2014, p. 78).

Neste sentido o PEE- Plano Estadual de Educação, mostra a preocupação da importância, de prever e garantir as condições para que os profissionais tenham realmente de se preparar profissionalmente, diante dos desafios que lhes são postos no dia a dia em sua função.

Algumas estratégias que cabe aqui relacionar, apoiam o cumprimento desta meta:

[...] 2.9 - Assegurar que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural, respeitando as diversidades culturais e religiosas, com profissionais habilitados na área específica, garantindo a formação continuada (p. 88).

2.16 – Definir diretrizes estaduais para a política de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais do Ensino Fundamental; [...] (RONDÔNIA, 2014, p. 89).

A estratégia usa os verbos assegurar e garantir, evidenciando a importância do alcance desta meta, ainda assim a estratégia de definir as diretrizes estaduais para a política de Formação inicial e continuada, urge até nossos dias, dando pequenos passos para concretizá-la.

Com relação à Meta 07, o PEE, quer “Garantir em 100% das Escolas da Educação Básica, Etapas e Modalidades, Condições de Transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as Diversidades e Temas Transversais (Direitos Socioeducacionais). ” (2014, p. 100) E com relação às estratégias destaca-se a seguinte:

7.11 – Realizar formação continuada, presencial e/ou à distância, para os profissionais da educação, gestores, professores e pedagogos das redes municipal, estadual, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, à luz dos Direitos Humanos, Educação Fiscal e Educação Ambiental que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa;(RONDÔNIA, 2014, p. 101)

No tema abordado acima, percebe-se que o PEE atribui à formação continuada nas formas presenciais ou a distância aos gestores, entre outros profissionais, contemplando os Direitos Humanos, Educação Fiscal e Educação Ambiental, que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa, estes aspectos são básicos no trabalho de uma liderança escolar, essa visão ampliada da cidadania que se quer alcançar para todos no exercício do processo educacional, que por sua vez terão interferência efetiva na sociedade e nos direitos socioambientais e da diversidade. Este aspecto exige da liderança essa articulação entre os diferentes atores e promoção de espaços de efetiva participação dos mesmos, no processo social em todos os níveis e modalidades.

A Meta 8 por sua vez vai tratar de “atingir as seguintes metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para a Educação Básica do Estado de Rondônia”.

Quadro 4- Metas para o IDEB Rondônia 2015-2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,0	5,2	5,5	5,8
Anos finais do Ensino Fundamental	4,4	4,7	4,9	5,2
Ensino Médio	3,9	4,3	4,5	4,8

Fonte: PEE, p. 102

Para atingir esta meta o sistema se propõe as seguintes estratégias:

[...] 8.3 – Incentivar o processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio de constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.

8.4 - Formalizar e executar os planos de ações articulados dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a Educação básica

pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria da infraestrutura física da rede escolar; [...] RONDÔNIA, 2014, p. 102-103).

Aqui nestas estratégias, percebe-se o processo de avaliação concomitante ao da formação continuada dos profissionais, a partir da elaboração de um planejamento estratégico e na estratégia seguinte a formalização e execução de planos de ação articulados, com apoio técnico e financeiro para ampliar e desenvolver os recursos pedagógicos e infraestrutura física, pois sabemos que sem investimento com recursos financeiros as ações não se concluem.

Também foi possível identificar nos documentos da SEDUC, que houve no Plano Estratégico de 2016, uma preocupação de atender a Formação Continuada. Vejamos: A Secretária de Estado da Educação e sua equipe em 2016, elaboraram um Plano Estratégico a ser cumprido até 2021, que apresenta na Área de Resultados da Gestão Estratégica de Pessoas, com o seguinte Objetivo Estratégico: Valorizar o profissional da Educação por meio de formação inicial e continuada, de incremento na remuneração e de qualidade de vida no trabalho. Estabelece nos projetos/processos: [...] Formação Inicial e Continuada para servidores. Cujas metas pretendem: [...] ampliar em 40% o atendimento da formação continuada aos gestores, orientadores e coordenadores escolares, até 2020. [...]. (SEDUC, 2016) como contemplar no plano outros profissionais de educação com a formação continuada.

Existe a preocupação da SEDUC com a Formação dos profissionais, antigos e os novos também, pois traz uma meta com relação aos profissionais de contrato novo, que assim estabelece: “Implantar programa de socialização/academia do servidor, atingindo 100% dos novos servidores estatutários, a partir de 2017” (SEDUC, 2016).

Na audiência pública na Região de Ariquemes e Vale do Jamari, para a construção do PPA 2020 a 2023, realizada em abril de 2019, o aspecto da Formação Continuada aparece como uma das propostas para a Valorização dos Servidores na Educação, na Oficina da Educação, e saiu entre as três maiores prioridades antecedidas pela construção de novas escolas e aquisição e reposição de materiais de Mídia e mobiliários para equipar todas as escolas.

Os profissionais de educação, na visão dos participantes da oficina, não têm estímulo e falta também motivação em alguns, por falta do cumprimento da política

pública de valorização profissional. Não é só uma questão de salário, mas de reconhecimento e de respeito pela sociedade envolvente. Participaram representantes da comunidade em geral, da educação particular, público estadual e municipal, níveis básico e superior, estudantes, docentes e pais. (Anotações no Relatório de sala dos facilitadores- 2019).

3.3 ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES

Um estudo publicado por Paula Sato em agosto de 2009³ aborda a fala da Sra. Tereza Perez, diretora executiva do Centro de Educação e Documentação para ação comunitária - CEDAC, em São Paulo, que argumenta: bons currículos devem prever o debate sobre o papel da liderança e a discussão de problemas reais "O trabalho do gestor é transformar a realidade tendo em vista a melhoria da aprendizagem e, para isso, ele precisa saber conduzir bem os processos e mobilizar as pessoas". Importante também é ter foco para não haver o risco de querer tratar de tudo ao mesmo tempo e o conhecimento construído nos encontros ficar disperso e sem aplicação.

Expõe a experiência da formação com Gestores de Escolas infantis de uma secretaria municipal de educação, trazendo a seguinte metodologia:

A formação da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, a 100 quilômetros de São Paulo, existe há seis anos e está estruturada em reuniões semanais, em que os gestores são apresentados a projetos que serão implantados na rede. "O objetivo é que eles estejam cada vez mais envolvidos com a parte pedagógica", explica Fátima Queiróz, coordenadora de Educação Infantil da secretaria. Para isso, a equipe técnica apresenta as ideias aos diretores e argumenta sobre a relevância do tema para a aprendizagem. Os diretores estudam as propostas e cada um faz uma lista das necessidades de sua escola para implementá-lo. Com base nisso, são elaborados os planos de ação. "O mais importante é que o gestor entenda que é responsável pela implantação da mudança, sempre tendo o compromisso com o aprendizado", enfatiza Fátima.

Conclui seu artigo com as constatações sobre o que deve ter uma boa formação de diretores:

³ Fonte: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/746/o-estudo-que-faz-a-diferenca>. Acesso em: jul. 2020.

Ter foco na aprendizagem dos alunos, Conteúdo atrelado às demandas do cotidiano escolar. Reuniões periódicas e regulares de diretores com seus pares. Currículo que promova debates sobre gestão de pessoas e do espaço escolar e sobre o relacionamento com a comunidade interna e externa da escola.

O chão da escola e a prática dos gestores são o objeto de formação dos gestores, em vista de sua equipe e da aprendizagem dos alunos, eis uma boa motivação para uma boa formação continuada de gestores.

Outro estudo apresentado é de Evandro Alves Maria Beatriz Gomes da Silva com o tema: Sala-ambiente “Projeto Vivencial” como estratégia teórico-metodológica para a formação de gestores escolares (p. 61 a 80)⁴

Trata-se de um artigo que discute os elementos que foram considerados na concepção e na dinâmica da Sala-ambiente Projeto Vivencial, componente curricular do Curso de Especialização em Gestão Escolar (2009-2011), do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/ UFRGS). Esta sala, conforme se verá ao longo do trabalho, caracterizou-se, até a sua 3.^a edição, pela recursividade, isto é, a sua carga horária não era concluída em um único módulo, mas em vários momentos do Curso.

Neste sentido, a Sala-ambiente Projeto Vivencial teve a função estratégica de, ao mesmo tempo: (1) ser momento de reflexão e conexão com outras salas- ambiente do Curso; (2) fomentar uma experiência prática de gestão escolar, denominada Projeto Intervenção (PI), desenvolvida por gestores de escolas públicas – identificados neste artigo como “gestores/ alunos”-, dada sua condição de profissionais passando por uma formação em serviço; e (3) promover a construção e o encaminhamento do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

A conclusão deste estudo demonstrou que: O processo de formação continuada dos gestores, tal como aconteceu, mostrou-se ao mesmo tempo desafiador e gratificante. Desafiador porque desinstalou certezas, abriu gavetas há muito tempo fechadas, revolveu documentos, confrontou ideias, combateu preconceitos. Gratificante, porque a cada ruptura provocou mudanças e

4 Fonte: disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193620/001090222.pdf?sequence=1>. Acesso em: jul. 2020.

transformações no cotidiano das práticas escolares e nos gestores que as conduzem. Foram pequenas transformações que pouco a pouco mostraram aos gestores em formação que a escola mudou e que o saudosismo de um tempo que não voltará precisa ser deixado de lado para abrir espaço ao novo, ao inesperado, ao inusitado, sem que a escola tenha que abrir mão de sua principal vocação, que é de formar pessoas, humanizando-as ou, conforme Ferreira, promovendo valores. Esse também é um compromisso do gestor escolar, nesses novos tempos da escola, especialmente da pública, por onde passa a maioria das nossas crianças, adolescentes e jovens.

Outro estudo apresentado é o da análise do discurso na formação continuada de gestores. Marcelo do Nascimento, Alessandro Luiz de Oliveira, Raquel Duarte Abdala.⁵ No artigo descrevem-se análises a partir de processo investigativo sobre a mediação epistemológica de um Programa de Formação em Serviço oferecido a gestores escolares de um município do vale do Paraíba paulista.

Os objetivos propostos foram: reconstituir a estrutura metodológica do referido Programa, identificar a linha epistemológica adotada, identificar e analisar os discursos dos gestores escolares e formadores institucionais, e as políticas e ideologias adotadas. Utilizaram-se como instrumentos a análise documental, entrevistas a partir da História Oral e Análise do Discurso segundo Eni Orlandi e Michael Foucault. Foram mobilizados os campos epistemológicos de administração e gestão, gestão escolar, gestão democrática, função social da escola, qualidade e formação em serviço.

Como resultado, observou-se um discurso estritamente alinhado com a política de gestão pública gerencial e economicista e uma ruptura epistemológica entre os campos técnico e político da Gestão Escolar

Essencialmente, por conta de partir de um Gestor Escolar idealizado, os encontros formativos guardam características de formação normativa e prescritiva, inscrevendo-se no conceito de capacitação ou treinamento, em função, sobretudo, de alienar o gestor dos processos decisórios e alienar-se de uma epistemologia da

⁵Disponível

em:

<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=cadernosdepos&page=article&op=view&path%5B%5D=14468&path%5B%5D=7931> Cadernos de Pós-graduação, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 176-190, jul./dez. 2019

prática. Assim, o Gestor Escolar está para formação em serviço como objeto, e não como sujeito de sua formação (p. 181).

Também Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira e Jianne Ines Fialho Coelho (2018) escrevem um artigo sobre o título: Narrativa docente e formação de professores: um olhar sobre a gestão escolar a partir do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto.

Onde analisam como a formação ofertada pelo Programa Escola de Gestores (PNEG) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) influenciou a prática de uma gestora de uma escola municipal em um dos polos de formação e em que medida foi relevante para a democratização da gestão da escola.

Para tal, a entrevista narrativa proposta por Jovchelovitch & Bauer (2002) foi a estratégia adotada para a obtenção dos dados. A narração da experiência, segundo a autora, é o modo como o docente integra sua teoria e prática de ensino, aproximando-se do seu cotidiano. A análise se deu a partir das seguintes categorias: (1) gestão democrática; (2) o trabalho do gestor e (3) a formação no Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

A análise da narrativa permite concluir que o PNEG contribuiu positivamente para o exercício da função e que o processo de democratização vem ganhando força e espaço.

Arlene Maria Soares de Medeiros, (2019) cujo estudo publicado com o tema: Formação de Gestores na/para Educação Básica: Gestão democrática e diversidade. Este trabalho visa aprofundar discussões em torno da formação de gestores que atuam na Educação Básica.

Reconhece-se a formação inicial ou continuada como um aspecto fundamental ao exercício profissional. Parte-se de algumas indagações: em quais cursos de licenciatura ou em que nível (graduação ou pós-graduação) acontecerá tal formação? Consiste em um levantamento bibliográfico realizado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) sobre essa problemática, na última década, bem como de uma consulta *online* das matrizes curriculares das licenciaturas ofertadas no *Campus* Mossoró, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), de modo a identificar componentes curriculares no espaço da formação inicial dos docentes que venham favorecer estudos sobre gestão escolar.

Onde conclui que assegurar uma formação (inicial ou continuada) articulada aos desafios atuais da Gestão Democrática e da diversidade no contexto da escola pública é caminho do êxito profissional.

Ana Elisa Ribeiro Vieira (CEETEPS) e Juliana Marcondes Bussolotti (UNITAU) (2018) apresentam um estudo com o título: Gestão Escolar: um estudo de caso sobre Escolas Técnicas.

O trabalho tem por objetivo pesquisar a formação inicial e continuada dos diretores de Escolas Técnicas do Estado de São Paulo na Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte - e a sua relação com os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Esta pesquisa classifica-se como básica de natureza exploratória. Estruturada como um estudo de caso, pois consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu conhecimento. Para subsidiar o trabalho foi realizada a revisão bibliográfica e a análise documental na instituição pesquisada e para a coleta de dados foi selecionada a aplicação de questionário online e entrevista com os diretores da citada região. A abordagem utilizada neste trabalho é a qualitativa e em relação a análise dos dados foi selecionado a análise de conteúdo segundo Bardin (2009, 2011).

A discussão que este trabalho fomenta é o preparo dos profissionais da educação, professores, para a gestão de escolar, pois se compreende que o ambiente escolar precisa ser gerenciado para que se efetive, da melhor maneira possível, os processos pedagógicos e administrativos. O interesse pelo universo da gestão escolar e a conseqüente motivação para esse estudo surgiu no ambiente de trabalho, atuando na área administrativa e no contato *in loco* com gestores e profissionais das escolas técnicas. No decorrer da pesquisa foi identificada que a formação inicial e principalmente a continuada, dos diretores escolares contribui para aprimorar a gestão das escolas.

Paulo Sergio GARCIA e Nonato Assis de MIRANDA (2017) escrevem sobre A Gestão Escolar e a Formação Docente: um estudo em escolas de um município paulista.

A gestão escolar é responsável pela organização da escola, pelo desenvolvimento dos processos pedagógicos e financeiros, pela articulação e mobilização das pessoas e também pela formação de professores.

Este estudo analisou como a gestão escolar de escolas públicas de ensino fundamental, anos finais, idealiza e realiza esta formação docente. Foi utilizada para a coleta de dados a etnografia escolar, com o pesquisador inserido no contexto escolar, realizando observações a partir de protocolos, entrevistas e análise documental.

Os resultados mostraram que as escolas possuíam uma gestão da formação ainda “selvagem”, marcada pela ausência de planejamento, de organização e de sistematização de objetivos e de compromissos com o desenvolvimento profissional docente. Tais questões eram decorrentes do fato de a gestão escolar não se sentir integralmente responsável pela formação dos professores e pela falta de formação dos gestores escolares. Esses dados podem ser utilizados no contexto da formação de diretores e coordenadores pedagógicos e ser utilizado como discussão nos departamentos de Educação.

Flaviane Pelloso Molina FREITAS; Marisa SCHNECKENBERG; Jaima Pinheiro de OLIVEIRA; Carlos Cesar Garcia FREITAS (2016) produziram um estudo sob o tema: A formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa “Educação inclusiva: Direito a diversidade”

Seu objetivo é analisar os documentos oficiais do Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” em sua década de vigência (2003-2013) para identificar a formação do gestor escolar proposta e reconhecer o conceito de inclusão escolar trazido. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental e como método a Análise de Conteúdo.

Evidencia-se que para atender à diversidade e a especificidade do aluno proporcionando, além do direito ao acesso à escola, a educação de qualidade por meio do ensino e aprendizagem é primordial e essencial que a escola e a educação escolar sejam transformadas.

Alves (2019), no seu TCC com o título: A formação de gestores escolares: um estudo sobre os programas Progestão e escola de gestores da educação básica. Busca analisar a formação continuada de gestores escolares na perspectiva da gestão democrática presente em dois programas governamentais: Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares (Progestão) e Escola de Gestores da Educação Básica. A partir da análise dos conteúdos dos módulos e unidades de ensino dos respectivos programas, a intenção principal é buscar, mais especificamente, compreender como a gestão democrática do ensino público no

contexto escolar tem sido explorada nos programas de formação para os gestores educacionais.

Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2002) e na análise documental Gil, (2002) e Cellard, (2012). A pesquisa aborda conceitos de gestão escolar e gestor escolar na visão dos autores (NÓVOA, 1991, 1995), (LÜCK, 2000, 2006, 2009), (LIBÂNEO, 2001, 2003, 2005, 2015) e (PARO, 2001, 2008) para esclarecer a necessidade do gestor escolar no âmbito dos programas governamentais de formação continuada para os mesmos.

Diante das pesquisas realizadas até o momento é preciso considerar a ideia de um gestor ativo e que esteja em processo contínuo de formação, consciente de sua prática educativa transformadora. A pesquisa demonstrou que, por perspectivas distintas, os programas fornecem um importante suporte aos gestores na compreensão da gestão escolar e seus processos. E, comum, os dois programas abordam a relevância de se trabalhar princípios da gestão democrática no contexto Escolar.

Os autores Dirléia Fanfa Sarmiento, Jardelino Menegat, Rafael Meira Seniw (2015) escreveram uma pesquisa com o Título: Qualidade educacional e gestão. Formação, investigação e práticas gestoras.

O texto focaliza os contributos da pesquisa-ação colaborativa para a formação de gestores escolares, tendo como pressuposto a excelência em gestão pública na governança e suas decorrências para a qualidade educacional. Para a fundamentação do estudo foi realizada a análise documental dos dispositivos nacionais e internacionais que versam sobre a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos e articulada ao estudo profundo de autores que discutem a gestão da escola pública. Os protagonistas foram 80 gestores de escolas de uma rede pública de ensino.

Os dados, coletados através dos registros no Diário de Campo e do questionário, foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Destacamos que: a) a formação dos gestores é condição fundamental para uma gestão estratégica, ou seja, é necessário o domínio de determinados conceitos e procedimentos específicos na área da administração, que, por vezes, os profissionais da educação ainda não possuem; b) a corresponsabilidade dos gestores e demais colaboradores para que se sintam partícipes na construção de um projeto coletivo. Para tanto, é preciso assegurar espaços e tempos de escuta

desses profissionais, identificando suas concepções, perspectivas, dificuldades e ponderações; c) o empoderamento dos gestores pressupõe a construção de uma relação de confiança, de abertura e de diálogo para que eles se sintam autoconfiantes e capazes de atuar na resolução de problemas cotidianos.

No capítulo a seguir serão explanadas as pesquisas realizadas com relação a este tema, buscando o aprofundamento de conhecimento das mesmas, a fim de perceber a realidade da produção sobre essa temática, em trabalhos de Mestrado e Doutorado.

CAPITULO 4 – PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO

4.1 ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES DE DOUTORADO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE GESTORES

Na pesquisa sobre as dissertações e teses, foi observado a partir de 2016 as produções ocorridas, com o descritor, gestão escolar e formação de gestores, sendo encontrados os seguintes itens, que acrescentam a este trabalho de pesquisa.

Sendo assim, foi possível fazer um levantamento bibliográfico, a fim de conhecer o que já foi feito em termos de pesquisa científica sobre a análise de Dissertações e Teses defendidas a nível nacional. Gízia Alves Pereira (2017), realizou sua pesquisa sobre o tema: “A EJA na gestão escolar em Salvador/BA: Proposta de Formação para Gestores da Rede Municipal. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) – Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para fins de obtenção do título de Mestre. Orientadora: Professora Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos.

Na sua dissertação Gízia Alves Pereira (2017) analisou as políticas públicas voltadas à formação dos gestores da Educação Básica, mais especificamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Salvador - BA, nos anos de 2006, 2009 e 2014. Para tanto, buscou identificar as principais demandas dos gestores municipais e sua correspondência com as políticas de formação adotada pelo município em foco.

O estudo de caso foi a metodologia utilizada para responder tais questões, centrando-se principalmente na triangulação, a partir da análise documental, grupo focal e observação participante. Os dados produzidos foram interpretados tomando como pressuposto a análise de conteúdo.

O principal resultado oriundo dessa investigação apresenta-se por meio de uma proposta de formação construída colaborativamente com e para os sujeitos envolvidos nos processos de formação dos gestores da EJA, levando em consideração as especificidades típicas desse universo.

Já Marli Dias Ribeiro (2018), apresenta a Dissertação com o título: Formação de gestores escolares por competências: um estudo das dimensões político-pedagógica, ética e técnica. Pela Universidade Católica de Brasília - DF e orientação do Prof. Dr. Luiz Síveres.

A pesquisa apresenta um estudo em duas escolas de Educação Básica do Distrito Federal (DF) que tem como tema a formação de gestores escolares por competências. O objetivo foi investigar a relevância da formação continuada oferecida aos gestores escolares e a efetividade dessas formações. As dimensões investigadas direcionam-se por um modelo emancipador e democrático, esse defendido neste escrito, como uma possível proposição de formação fundamentada no político-pedagógico, na ética, e numa técnica ressignificada, para a questão da formação por competências.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, de estudo de caso, com realização de observações, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Participaram da pesquisa seis servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atuam em equipes de gestão escolar, em suas respectivas unidades de educação.

A fundamentação teórica perpassa os cursos de formação oferecidos no Brasil e no DF, um percurso histórico sobre a formação de gestores no Brasil, uma aproximação sobre a formação por competências baseada em teóricos como Heloísa Luck, Vitor Henrique Paro, Marli André, Bernardete Gatti, e Zigmunt Baumam, que dão fundamento ao estudo.

Conclui-se com a pesquisa que a formação de gestores ainda está vinculada à perspectiva burocrática e administrativa, e sua efetividade não se revela objetivamente; nota-se uma desvinculação com o que é estudado nos cursos e o contexto de trabalho dos gestores; a formação por competências pode configurar novas abordagens ao processo formativo em que a dimensão ética aparece com destaque e relevância, e, ainda, oportunizar o protagonismo dos gestores na formação continuada.

Ana Maria Di Grado Hessel, (2009) com a tese intitulada: Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo. Sob a orientação de Ivani Catarina Arantes Fazenda, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, USP-SP

Essa tese por sua vez, apresenta uma investigação sobre a construção da atitude interdisciplinar na relação intersubjetiva entre gestor formador e gestor em formação, através das narrativas dos diários de bordo, na formação online de gestores escolares, do Projeto Piloto da Escola de Gestores.

O objetivo do estudo é refletir sobre esse processo de construção interdisciplinar, que abarca as dimensões do saber, do fazer e do ser, por meio do relato dialógico entre o conhecimento oriundo da experiência em gestão escolar da pesquisadora e o conhecimento sobre gestão escolar ancorado na visão do pensamento complexo.

Trata-se de uma pesquisa-ação-formação, na qual a investigação se funde com a prática de formação e articula as duas polaridades não excludentes: prática e teoria. Culturalmente o gestor escolar tem dificuldade em articular o processo democrático, pois se sente isolado, na ação gestora, em virtude da visão linear que fragmenta a realidade para que ela possa ser compreendida e dominada. Nessas condições, as relações de poder se mantêm hierarquizadas e os aspectos burocráticos prevalecem sobre uma visão mais sistêmica, na qual a dinâmica da escola é compreendida como um sistema vivo e auto-organizativo, uma cultura em permanente construção, alimentada pelas relações interpessoais e trabalho coletivo. Entretanto, é preciso ter o olhar da complexidade sobre a organização da escola para lidar com os paradoxos que são percebidos no cotidiano, o qual é previsível e ao mesmo tempo instável e incerto.

A complexidade abarca o jogo dialógico da linearidade e do sistêmico. Nem sempre a formação do gestor oferece condições de construção desse saber, visto que ele precisa ser contextualizado e caracterizar-se como processo histórico. Este é o foco da atitude interdisciplinar, na formação online de gestores, quando procura captar a visão singular de cada gestor diante das propostas do curso e da sua realidade escolar.

A análise interpretativa do teor das narrativas dos diários de bordo de três gestores desvelou a ação parceira e orientadora do gestor formador em cada situação, bem como a percepção de cada gestor em formação diante do desafio de mobilizar sua equipe para a ação coletiva. A atitude interdisciplinar é um elemento valioso nos ambientes de formação online, porque pode desenvolver um papel de acompanhamento de cada percurso de formação, compreendido como uma perene espiral.

Já com Elvira Maria Godinho Aranha (2009), apresenta a dissertação com o seguinte título: O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística aplicada e Estudos da linguagem, sob a orientação de Maria Cecília Camargo Magalhães, pela PUC-SP

O seu objetivo geral é investigar o processo de produção de significados compartilhados sobre direção escolar a partir do processo colaborativo desenvolvido entre uma pesquisadora e a diretora de uma escola da rede pública municipal. Mais especificamente, é objetivo desta pesquisa compreender como e de que maneira a reação entre pesquisadora e diretora permitiu esse processo, voltado à construção de uma escola mais democrática e participativa.

Desenvolvido em uma escola Municipal de Educação infantil da cidade de São Paulo, está fundado na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 1994/2007, 1998/2007, 2009p). Considerando que este tipo de metodologia propõe aprendizagem e o desenvolvimento para todos os envolvidos, o arcabouço teórico está embasado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), considerando as discussões de Vygotsky, (1927/2004, 1934/2001, 1925/2004, 1930/2004, 1926/2004), Leontiev (1977, 1978, 1983, 2004), Daniels (1993/1999, 2002, 2003), Newman & Holzman (1993/2002) e Engeström (1987, 1999^a, 1999b, 1999c), sobre aprendizagem e desenvolvimento, consciência e mediação. Apoia-se também nos estudos do Círculo de Bakhtin (1929-1930/2006, 1934-35/1998).

O objeto da atividade focalizada neste trabalho é a formação do Diretor. A discussão dos resultados foi realizada com base em recortes selecionados de interações entre a pesquisadora e a diretora ao longo de nove encontros. Está pautada em categorias desenvolvidas por Bronckart (1999/2007), Kerbrat-Orecchioni (2006), Pontecorvo (2005), Wertsch & Smolka (1993/1999), Brookfield & Preskill (2005).

Os resultados revelam que: (i) as relações desenvolvidas entre as participantes possibilitaram aprendizagem e desenvolvimento a ambas; (ii) os sentidos iniciais das duas participantes sobre direção foram ressignificados; e (iii) as relações desenvolvidas tiveram repercussão no planejamento das ações da direção e sugerem modificações no contexto imediato. Aponta, também, para a importância da construção de artefatos de mediação que representaram tanto o compartilhamento de significados como a possibilidade de avanço na Atividade Formação de Diretor.

Com Maria Helena Altarugio, (2007) USP – SP, Pela Faculdade de Educação, a tese com o título: A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de ciências. Traz a abordagem, que assim como o professor

que ele pretende educar, o formador também traz consigo suas crenças, suas experiências pessoais e modelos que incorporou ao longo de sua própria formação e caminhada como profissional. Desse modo, o formador também é um sujeito que enfrenta dificuldades, que se submete a riscos, que se encontra dividido entre seus medos e seus desejos, submetido à sua inteligência e sua intuição e é vítima de seus contrastes.

Por isso, focalizamos nossa atenção no formador, investigando suas ações e questionamentos no interior dos cursos de formação continuada, especialmente no que se refere ao enfrentamento de seus impasses. Privilegiando os aspectos da subjetividade dos formadores, tentaremos compreender em que medida essas ações e questionamentos, explícita e implicitamente, podem influenciar a prática dos formadores e gerar impacto sobre os professores em formação.

No contexto das ações e questionamentos, exploramos os referenciais teóricos da reflexão-ação (D. SCHÖN) e do professor reflexivo (K. ZEICHNER), cujas origens remontam ao pensamento reflexivo (J. DEWEY). Uma vez que esses modelos teóricos, crescentemente valorizados no campo da formação continuada, não consideram que o plano inconsciente atua e intervém nos pensamentos e nas ações dos sujeitos, discutimos e ampliamos seus limites enquanto teoria e prática, à luz do referencial teórico da psicanálise. S. Freud, J. Lacan e demais autores que acreditam na possibilidade de articular psicanálise e educação, serviram como suporte para as nossas análises. Em particular, exploramos principalmente os conceitos de transferência, outro, gozo e desejo, analisando as posições subjetivas dos sujeitos pesquisados em relação a esses elementos, enquanto exercem a função de ou assumem um lugar como formadores de professores.

Neste trabalho, sustentamos a tese de que o questionamento das posições subjetivas dos sujeitos, por meio da prática de uma reflexão mais profunda e perturbadora, revele-se mais promissora para se alcançar mudanças satisfatórias na prática docente. Por fim, são sugeridas algumas pistas que podem auxiliar na construção de um novo formato para os cursos de formação.

Márcia Galdino Alves (2017) com a dissertação de tema: Gestão escolar: desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública, apresenta uma pesquisa que teve como objetivo investigar a atuação do diretor de escola pública, que se preocupa com a construção de uma gestão escolar que promova a participação dos professores, alunos, pais e funcionários nas tomadas de decisões e

nas ações da escola pública. Em um cenário de rápidas transformações sociais, econômicas e técnico científicas, a escola deve assumir um sério compromisso com a formação continuada dos profissionais que nela atuam, pois na escola estas transformações desencadeiam novas oportunidades e desafios. O diretor escolar possui um importante papel pedagógico como mediador do processo educativo e deve liderar esse processo de formação, oportunizando espaços para a formação continuada.

Fundamentando-se nos trabalhos de Libâneo (2004), esta pesquisa investigou, por meio de pesquisa-ação cooperativa, a gestão participativa e sua relação com a formação continuada. Os dados foram coletados por meio de Grupo de reflexão, levantamento com questionário e análise de documentos.

Em um contexto escolar desfavorável para a implantação de uma gestão participativa, a formação continuada, por meio da constituição de um grupo reflexivo, mostrou que um ambiente participativo pode ser estimulado e, assim, conduzir a escola a um novo modelo de gestão, fundamentado na participação ativa de sua equipe. As cinco reuniões de formação foram realizadas no período de maio a junho de 2017 e o tema escolhido pelo grupo reflexivo, formado por sete professoras de uma escola pública municipal, foi a indisciplina escolar. As reuniões provocaram discussões importantes e resultaram em um plano de ações planejadas coletivamente para responder ao problema de indisciplina da unidade escolar.

Fernanda Batista Alves (2016) escreveu o resultado de sua pesquisa com o título: Gestão escolar e Democracia: visão dos professores sobre a legitimação do poder na escola, apresentado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - da Universidade Nove de Julho - SP. O trabalho tem como temática principal a gestão escolar. Inserida na linha de políticas educacionais, este trabalho buscou investigar as formas de legitimação do poder na escola sob a ótica dos professores.

Para isso, foram coletados dados por meio de entrevistas com seis professores de uma escola pública da rede municipal de São Paulo. Na construção do roteiro de entrevista foram consideradas as seguintes categorias: poder, democracia, gestão escolar e participação que nos possibilitou verificar como o professor se vê nesse processo e como observa as questões ligadas ao exercício do poder e, também, a participação, em outras instâncias relacionais da escola, tendo em vista a necessidade de democratização das instituições sociais.

Dentre os resultados obtidos podemos destacar a visão que os professores apresentam sobre a gestão escolar. Acreditam que as resoluções neste âmbito são tomadas pela equipe gestora (coordenador pedagógico, assistente de direção e diretor da escola) e não somente pelo diretor. Apresentam também elementos que indicam impedimentos para que os processos democráticos ocorram na própria prática do professor em sala de aula o que vai ao encontro às tendências do senso comum que responsabilizam os representantes da gestão escolar pela não efetivação de práticas democráticas no interior da escola.

Maria Margareth Rodrigues dos Santos (2018) com o estudo na tese: Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar, apresentada pela UNISINOS - RS, aborda a temática de educação inclusiva, concebida como direitos humanos e que tenha no seu horizonte a garantia de aprendizagem de todos os estudantes. Essa temática é considerada de elevada relevância, visto que esta é uma preocupação mundial e que tem impulsionado a busca da garantia de uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento de todos os estudantes.

O estudo teve como objetivo geral: Analisar os desafios, as possibilidades existentes e os enfrentamentos necessários considerando a política de educação inclusiva e a prática de gestão escolar, com vistas à garantia do direito à aprendizagem.

Os fundamentos que subsidiaram a pesquisa consideram acordos internacionais, legislação nacional, a política nacional de educação e a contribuição de diversos autores que estudam esta temática. Realçam a importância de uma educação pautada como direito de todos, evidenciando que a escola deve redimensionar sua organização e aperfeiçoar suas práticas, de modo a reconhecer as diferenças e acolher a diversidade.

A pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa, foram utilizados os instrumentos de grupo focal e de diário narrativo. Optou-se, para realização da análise, da técnica de Análise de Conteúdo. A pesquisa foi realizada em três colégios da Rede Jesuíta de Educação.

A análise permitiu constatar que as equipes gestoras dos colégios evidenciaram uma concepção sobre educação inclusiva que se aproxima do conceito na atualidade, quando explicita que educação inclusiva é a garantia de educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Embora tenha relatado em suas práticas fatos relativos apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, o estudo também indica o desafio existente e as possibilidades para uma educação inclusiva, assim como os enfrentamentos necessários ao aperfeiçoamento das práticas de gestão, com vistas a essa educação inclusiva. Tendo maior prevalência a necessidade indispensável de investimento na formação continuada dos educadores, com ênfase nos professores e na equipe gestora, quanto aos pressupostos e práticas relativas à inclusão, com vistas a garantia das condições de aprendizagem dos estudantes, dando ênfase aos que têm necessidades educacionais especiais.

Outra investigação de doutoramento, realizada por Ana Maria Taveira Braga (2018), tem como objeto de análise a atuação do trabalho do gestor escolar em uma escola pública municipal do Estado de Minas Gerais, Frutal, frente às funções básicas e inerentes ao cargo nas dimensões administrativa e pedagógica, o tema é Gestão Escolar: Estudo de caso, apresentado pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca- Universidade Estadual Paulista (UNESP).

O objetivo proposto é apresentar a concepção de gestão escolar vivenciada e as ações adotadas pelo gestor escolar que contribuem com um elevado índice de demanda por vagas nesta Escola.

A pesquisa de abordagem qualitativa, Estudo de Caso, adotou os seguintes princípios metodológicos: pesquisa bibliográfica, análise documental, observação *in loco* e aplicação de questionário aos professores e a equipe gestora. A problemática da pesquisa se assenta em um contexto de análises das relações que estabelece a vivência das ações que acontecem na prática do gestor escolar da escola pesquisada. De um lado, temos o Estado que delineaia suas políticas educacionais por meio de leis, programas e projetos para as instituições de ensino, segundo um modelo de gestão pautado em uma proposta da gestão democrática. Do outro lado, temos a escola pública que, com suas pluralidades e necessidades, tenta adequar-se a essas “novas formas” de gestão democrática escolar.

O resultado da pesquisa de campo revelou que a Escola Pública é desafiada a implementar princípios e instrumentos de uma gestão democrática e participativa nas dimensões de suas funções. A materialidade vivenciada pela escola efetiva a participação da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto de gestão democrática. Credita-se à gestão da escola pesquisada características de ações que viabilizem um trabalho que contribui com a demanda por vagas nesta instituição.

Adriana Rezende Vargas (2016) na sua dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília, escreve o processo de inserção na carreira docente se constitui em uma etapa profissional peculiar devido às condições de incertezas e insegurança estabelecidas na relação teoria e prática, em que o profissional realiza descobertas e diferentes identificações com a carreira que repercutirão na sua relação com o trabalho e seus respectivos resultados.

Considerando as fases do ciclo de vida profissional definido por Huberman (2000) e suas implicações no desenvolvimento do trabalho docente, esta pesquisa analisa a atuação da gestão escolar das escolas públicas de ensino do Distrito Federal no processo de inserção do professor iniciante no trabalho docente. Para tal, como concepção de análise científica no campo das pesquisas sociais realiza uma aproximação ao materialismo histórico dialético e adota a análise de conteúdo para realizar a investigação na totalidade do contexto escolar e sua realidade histórica, concreta e dialética.

Metodologicamente utiliza questionário semiestruturado e entrevistas para sua composição, evidenciando a natureza da função do gestor, as perspectivas do trabalho e da rotina escolar, as dimensões do processo de inserção na carreira e as mediações interativas ocorridas entre gestor e professor iniciante.

No próximo capítulo apresentar-se-á a metodologia de trabalho desta pesquisa e como se deu o processo de investigação.

CAPÍTULO 5- PROCESSO METODOLÓGICO

5.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa apresentada neste capítulo diz respeito do tema investigado: concepções, interesses, tensões e conflitos no processo formativo dos gestores escolares, no programa de Formação de Formadores através da Tutoria Pedagógica em escolas estaduais de Rondônia. Sendo composta de pesquisas documentais, bibliográficas e pesquisa de campo com os partícipes da Formação em Serviço sendo professores formadores e gestores através da Tutoria Pedagógica Educacional. Conforme relata Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 53), a metodologia:

[...] é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (questionário, entrevista), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa.

O Processo metodológico consiste no caminho percorrido e os métodos empregados no desenvolvimento da pesquisa, em que são apresentados o enfoque de investigação, a natureza da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, técnicas empregadas e evidências em estudos de casos.

5.2 OBJETIVOS

5.2.1 Objetivo Geral

Analisar as concepções, interesses, tensões e conflitos do processo formativo dos gestores escolares no Programa Formação de Formadores em escolas estaduais de Rondônia-Brasil.

5.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer os fundamentos pedagógicos e curriculares e os interesses do Programa Formação de Formadores.
- Identificar o perfil formativo e as competências dos formadores e formandos do Programa.
- Caracterizar as estratégias e as atividades formativas do Programa

- Descrever as concepções e interesses dos atores que participam do Programa.
- Determinar as tensões e conflitos dos atores em relação ao desenvolvimento do Programa.

5.3 CONTEXTO HISTÓRICO DO LOCAL DA PESQUISA

Esta pesquisa se deu com gestores no contexto de algumas escolas estaduais, situadas em municípios diferentes e com Professores Formadores/Tutores também que acompanham a formação de Gestores de escolas em municípios diferentes localizados no Estado de Rondônia- Brasil.

A Proposta de desenvolvimento do programa de Formação Em Serviço com Gestores Educacionais, iniciou através da Assinatura do Termo de Adesão e Termo de Cooperação Técnica entre Consórcio e SEDUC, ao Programa da Tutoria Pedagógica, que está no anexo VI do Acordo. A SEDUC assume o compromisso comum de Realizar junto com a Fundação Itaú Social e o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável – CIEDS, os planejamentos, metodologias e acompanhamento do programa e sua avaliação pelo período que vai da data de assinatura (19-08-2016) até 31 de dezembro de 2019, a qual permitiu a seus parceiros a execução do Programa Tutoria Pedagógica, de iniciativa da Fundação Itaú Social, com todos os direitos de propriedade intelectual e recursos do Programa, a somar esforços para evoluir na customização às necessidades da rede, sendo necessário que o Programa agregasse a inovação para potencializar ainda mais seus recursos humanos: os técnicos pedagógicos da Diretoria Geral de Educação – Secretaria de Estadual de Educação - DGE/SEDUC e das Coordenadorias Regionais de Ensino - CREs por meio de formações centralizadas (Formações presenciais com gestores escolares e tutores/formadores) e à distância (on-line).

Que se formou com um grupo Piloto de oito técnicas pedagógicas, sendo: quatro como tutoras/Professoras formadoras e quatro para compor um Núcleo Gestor do Programa em Porto Velho, ambos com a responsabilidade de assumir a função de Multiplicadores para as demais Coordenadorias Regionais de Educação – CREs do estado, que se desenvolveu no período de 2016 a junho de 2018.

Nota-se também a existência da participação de professores em formação de outros municípios além de Porto Velho, e o envolvimento das autoridades mostrando

a importância da implementação do Programa Tutoria Pedagógica, conforme relatório da reunião em 2017:

[...] no dia 16 de fevereiro de 2017, no gabinete da SEDUC, foi realizada uma reunião onde participaram: Waldo Alves (Secretário de Educação), Angélica Ayres (Diretora Geral de Educação), Marcos Shreder (Gerente da GFCTP), Franciane de Oliveira (Coordenadora Pedagógica da GFCTP), Roselene Souza e Paulo (CIEDS) e Leandro Daniel (Fundação Itaú Social). Onde foi feito um balanço da efetivação do Programa e o ajuste de algumas questões como: critérios das escolas indicadas; tutoras de Porto Velho (04 formadoras lotadas na GFCTP), onde cada tutora é responsável pelo atendimento de 3 (escolas) gestores educacionais; Tutores dos municípios Cacoal, Jaru e Ariquemes iniciaram suas atividades no 2º semestre/2017; o CIEDS informou sobre o cronograma de formação semestral/2017; foi dialogado sobre a Gratificação de R\$ 620,00 (Seiscentos e vinte reais), uma vez, que cada tutora realiza o seu deslocamento em veículo próprio, além de executar o trabalho de professora formadora. (SEDUC, 2017, p. 1)

Nessa oportunidade, o CIEDS reforçou que o termo de parceria, seria somente para atender os formadores de Porto Velho, porém, entendeu que é possível a participação dos técnicos de outros municípios nas formações de tutores; por isso o registro sobre os tutores dos municípios de Cacoal, Jaru e Ariquemes.

Informa que durante aquele ano foram realizadas formações centralizadas (presencial) e descentralizadas (à distância) coordenadas pelo CIEDS. (SEDUC, 2017)

Neste evento, o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável – CIEDS, deixou claro, as linhas gerais apresentadas como atribuições dos tutores pedagógicos, profissionais de referência das Secretarias de Educação na metodologia de Tutoria que servirão de base para a organização do Programa na SEDUC e fortalecer sua continuação como uma política de Estado para a Educação (SEDUC, 2017).

São ações previstas para o exercício da função:

Fazer diagnóstico contínuo das necessidades da unidade escolar e da prática do gestor; promover a formação continuada ao gestor escolar cujas rotinas incluem:

Fazer diagnóstico; planejar as sessões de formação

Executar as ações formativas junto ao diretor, nas unidades escolares por meio do acompanhamento da rotina do diretor: reuniões de gestão, conselhos de classe, horário de trabalho pedagógico, caminhada pedagógica, observação de sala de aula, entre outras ações relacionadas ao acompanhamento pedagógico do gestor escolar.

Registrar as sessões de formação desenvolvidas junto ao gestor no sistema de monitoramento. Analisar periodicamente os registros de sessão como

forma de monitorar as ações de formação desenvolvidas junto ao diretor para aperfeiçoamento da prática.
 Avaliar os investimentos formativos realizados e de que modo eles dialogam com as metas e prioridades estabelecidas pelo Estado.
 Elaborar Plano de Ação para Líder Escolar P.A.L.E. com vistas a apoiar o desenvolvimento do diretor escolar para ser uma liderança pedagógica.
 Planejar ações formativas centralizadas destinadas aos gestores escolares com base na metodologia de tutoria.
 Mapear perfil de diretores da rede.
 Promover ações de intervisitação entre diretores da rede com vistas à formação na perspectiva de tutora pedagógica.
 Apoiar os pares em processos de intervisitação de tutores com a finalidade de aprimorar sucessivamente as práticas da equipe.
 Realizar estudo semanal sobre as práticas de tutoria com vistas ao aprimoramento da própria prática e dos pares
 Mediar ações de formação centralizada aos pares com a finalidade de apoiar o desenvolvimento do grupo de tutores da SEDUC.
 Mediar ações de formação a distância aos pares.
 Apoiar a Secretaria de Educação em processo de ampliação do programa na formação de outros tutores referência na metodologia.
 Avaliar ativa e periodicamente o próprio desempenho com base nas necessidades da escola e do tutorado a partir de um instrumento de auto avaliação da prática.
 Planejar ações formativas para si mesmo com metas de melhoria de prática a partir da matriz do tutor;
 Cumprir as metas previstas em seu plano de formação com foco em autodesenvolvimento. (SEDUC, 2017, s/p)

Os encontros de formação de formadores se realizaram em Porto Velho, os quais são chamamos de Formações Centralizadas. Desde 2016 onde foi realizado um primeiro encontro com a apresentação do Programa de Tutoria Pedagógica como Parceria do Itaú Social, assinado pela Secretária de Educação. Realizaram-se, em seguida, formações on-line e presenciais sobre o tema da formação com a Tutoria ministrado pelo CIEDS e assim também durante o ano de 2017. Ainda neste ano em abril 2017 a equipe (4 formadoras) iniciaram a formação em serviço na metodologia da Tutoria Pedagógica com 12 gestores escolares no espaço das escolas em Porto Velho, em outubro os Professores Formadores de Ariquemes com seis gestores e Cacoal com quatro gestores.

Em 2018 o grupo de Professores Formadores foi ampliado incluindo na formação centralizada que aconteceu em Porto Velho, as Coordenadorias Regionais de Guajará-Mirim, Rolim de Moura e São Francisco que enviaram três representantes cada, sendo realizada a formação centralizada mensal, presencial durante o primeiro semestre. No mês de junho é finalizada a coordenação, a presença e a atuação do CIEDS junto a SEDUC, com o encaminhamento de que a continuidade da Formação da equipe de Tutores do estado se efetivará através dos

Professores Formadores/Tutores e Núcleo Gestor da DGE/ GFCTP já em exercício na função.

No relatório de Fiscalização e Auditoria – Controle Interno - do Segundo Quadrimestre de 2018, SEDUC, feito pela equipe do Núcleo gestor da Tutoria, encontramos constando o PPA - Programa 1076 – Melhoria da Qualidade da Educação básica, que promove a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, e nele a SEDUC tem a Ação 2206 que objetiva Manter e melhorar a Gestão de pessoas, visando a garantia da formação inicial e continuada de servidores[...] constantes as ações da Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica que relata o seguinte:

Atendimento ao Termo de Parceria firmado no Fórum de Governadores do Consórcio Brasil Central, pactuado com a Fundação Itaú Social e CIEDS - Centro Integrado de Estudos de Desenvolvimento Sustentável, e aderiu ao Programa de Tutoria Pedagógica – Formação em Serviço, o qual tem como objetivo central formular, implantar e disseminar metodologias voltadas à melhoria de políticas públicas na área educacional. As propostas desenvolvidas e apoiadas têm como foco a gestão educacional, educação integral, mobilização social e a disseminação da cultura de avaliação econômica de projetos sociais, em outras palavras formação em serviço. Assim houve participação na 1ª Formação/2018, uma vez, que conforme programação em parceria com a Secretaria de Educação ficou acordado que será realizado 4 formações, momento em que a Parceira CIEDS/Itaú Social encerra o seu período conforme termo de parceria de 02 (dois) anos. O evento ocorreu conforme o previsto e atendeu aos servidores pertinentes ao Programa abrangendo os municípios de Porto Velho, Ariquemes, Cacoal, Jaru, São Francisco do Guaporé, Guajará-Mirim e Rolim de Moura, totalizando em 25 pessoas envolvidas (SEDUC, 2018, p.32).

Encontramos também o apoio de assessoria aos municípios nessa Formação em Serviço, que foi destinado pela SEDUC a manter a parceria institucional ao Programa da Tutoria Pedagógica de Gestores:

Destinado recurso para pagamento de diárias em favor das professoras formadoras Franciane, Luciana e o motorista Bruno que foram atender ao Programa de Tutoria Pedagógica, e também assegurar o comprometimento do Governo do Estado de Rondônia juntamente ao Consórcio Brasil Central, órgão que preconiza a troca de experiências entre os governantes da região central do país. Tendo como objetivo central formular, implantar e disseminar metodologias voltadas à melhoria de políticas públicas na área educacional, onde será realizado o Planejamento Estratégico para o início do Programa nas escolas (SEDUC, 2018, p. 32).

Enquanto no Relatório do 2º quadrimestre Exercício 2019 - Controle Interno - Unidade Gestora - SEDUC Secretaria de Estado da Educação - no Programa 1076 - Melhoria da Qualidade da Educação - Ação: 2206 - Manter e melhorar a Gestão de Pessoas - com a finalidade de Formação Inicial e Continuada, [...] desenvolve-se as seguintes atividades com relação à Tutoria:

Oficinas Pedagógicas/Formação Continuada das turmas em andamento - Itaú Social, o Núcleo de Formação Continuada está dando prosseguimento nas ações mencionadas.

Oficinas Pedagógicas - formação dos tutores novos/Formação Continuada das turmas em andamento - Itaú Social, Formação continuada do Programa Tutoria Pedagógica para gestores, a ser realizada no período de 16 a 18 de setembro. Apesar de o Processo ter sido aberto ainda no 2º Quadrimestre o mesmo só será executado no 3º Quadrimestre (SEDUC, 2019, p. 53).

Na SEDUC se organizam dois grupos que exercem o trabalho da tutoria no Programa Tutoria Pedagógica Educacional: o Núcleo Gestor, com a responsabilidade de dar apoio para as formadoras de gestores, cuidar da logística para que possam realizar o protocolo das presenças junto aos gestores em formação, e uma equipe de formadores de Gestores em serviço, com a responsabilidade de acompanhar a formação do gestor em seu espaço de serviço, com todos os compromissos pedagógicos que são inerentes ao uso da ferramenta da tutoria pedagógica com gestores.

Sendo competências e “Ações dos Tutores/Formadores do Programa Tutoria Pedagógica Educacional” de acordo com o Projeto da SEDUC (2019):

- 1- Realizar Formações Centralizadas com os gestores e tutores/formadores com as CREs, visando o entendimento da tutoria como uma metodologia de formação continuada em serviço que privilegia o ambiente escolar;
- 2- Realizar semanalmente seções de estudos para aprimorar os princípios e conceitos da metodologia de tutoria a partir de exercícios práticos.
- 3- Preparar os gestores para realização das sessões de estudo/formação, como também, conversas e reuniões;
- 4- Capacitar os gestores a reunir dados específicos sobre a escola na qual está inserida de modo a compreender o contexto e a substanciar seu trabalho de formação do líder escolar com foco no pedagógico;
- 5- Reavaliar as funções do tutor/formador, a partir das diretrizes de confidencialidade e do conceito de modelos mentais;
- 6- Fazer uso da Planilha de Avaliação do Líder Escolar – PALE para elaboração e aplicação do Plano de Formação do gestor escolar;
- 7- Realizar a intervisitação com os tutores/formadores.
- 8- Acompanhar e realizar as devolutivas das atividades com os tutores/formadores das CREs;
- 9- Realizar a Formação em serviço nas escolas semanalmente;

- 10- Descrever e analisar as visitas formativas nas escolas para planejamento das futuras formações;
- 11- Planejar e realizar as formações em serviço nas escolas, online (plataforma Edmodo) e centralizadas com os tutores/formadores das CREs. (SEDUC, 2019, p. 28, item 7.1)

Com relação ao Núcleo Gestor do Programa da Tutoria Pedagógica Educacional atribui-se a ele um trabalho específico e diferenciado como descrito no Projeto da SEDUC (2019):

1. formular, implementar e disseminar metodologias voltadas à melhoria de políticas públicas para formação em serviço do Programa Tutoria Pedagógica Educacional para gestores;
2. Implementar do Planejamento Estratégico nas CREs contempladas com o programa
3. acompanhar as ações dos tutores e tutorados, mediante o plano estratégico discutido e validado pela GEMFOR como também utilizando a Matriz de autoavaliação do tutor/formador;
4. realizar reuniões de alinhamento das ações do Programa;
5. Analisar os relatórios de visitas e Intervisitação com os tutores/formadores;
6. acompanhar e elaborar juntamente com os tutores as formações online e presencial para gestores;
7. avaliar a execução do Planejamento Estratégico do Programa Tutoria em todas as CREs nos eixos: Operacional, Formação, Gestão e Monitoramento nos municípios de: Porto Velho, Jaru, Ariquemes, Cacoal, Rolim de Moura, São Francisco e Guajará- Mirim;
8. assistir as ações dos tutores e tutorados, mediante o plano estratégico discutido e validado pela Gerência de Formação;
9. Dar suporte e assessoramento às tutoras;
10. organizar pauta de estudos (mensal);
11. acompanhar a produção e sistematizar os planos de formações das equipes;
12. Planejamento e acompanhamento da entrada na escola (com as tutoras);
13. realizar a intervisitação com os tutores/formadores.
14. formatar o relatório semestral de monitoramento;
15. Realizar formação para Coordenadores das CREs, tutores e tutorados, de acordo com a demanda e cronograma formativo. (SEDUC, 2019, p.27, Item 7.2).

Percebemos como esta equipe tem um papel fundamental na instituição das políticas, acompanhamento e articulação do desenvolvimento do Programa da Tutoria Pedagógica Educacional, tanto na Gerência de Formação, quanto nas Coordenadorias Regionais de Educação, no momento trabalhada com alguns gestores na rede estadual de Ensino.

Na SEDUC, Chamado Programa de Tutoria Pedagógica Educacional cujo Projeto foi e está sendo elaborado, pois no exercício das atividades na Tutoria Pedagógica vai se construindo e depois homologado, torna-se uma política de

Formação de Formadores na educação. Percebe-se o empenho desta Secretaria na realização da Formação e qualificação de Profissionais de sua rede.

5.4 O CENÁRIO DA PESQUISA E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DA PESQUISA

Os Professores Formadores/Tutores entrevistados, são três de Porto Velho, um de Cacoal, dois de Rolim de Moura, um de Jaru e um de Ariquemes, também foram convidados outros cinco professores formadores, no entanto, não houve a sua participação. Os integrantes do núcleo gestor não conseguiram responder a entrevista de forma integral, delas, apenas duas responderam aos dados de identificação, mas não responderam às perguntas. Contudo que neste trabalho não teremos o ponto de vista dos participantes do núcleo Gestor das Coordenadorias envolvidas no programa de formação.

Com relação aos gestores, foi realizada pesquisa com gestores de algumas escolas da rede pública estadual aleatoriamente, através de questionário no Google Forms, responderam cinco gestores, outros nove gestores não participaram respondendo ao questionário por motivos alheios ao conhecimento da pesquisadora. E os integrantes do Núcleo Gestor que foram convidados a dar a entrevista também não se disponibilizaram para realizá-la. Mas obtive Depoimentos Livres de quase todos os gestores que estão em formação em Serviço pela metodologia da tutoria pedagógica, localizados nos municípios da rede estadual sendo: Guajará Mirim, Cacoal, Rolim de Moura, Jaru, e Ariquemes que foi realizado por ocasião da visita do Núcleo Gestor da SEDUC/DGE/GFCTP, nos meses de agosto, setembro e outubro de 2019. Esses depoimentos livres foram transcritos pela pesquisadora e utilizados no capítulo seis desta dissertação, corroborando com informações pertinentes às temáticas pesquisadas.

As pesquisas através dos questionários, das entrevistas e depoimentos livres foram realizadas no período de agosto a novembro 2019. Houve bastante dificuldade de obter as respostas desse grupo, pois são pessoas muito ocupadas em seus trabalhos na gestão escolar e núcleo gestor.

Para visualizar os sujeitos participantes segue um quadro:

Quadro 5- Sujeitos da Pesquisa

Escola/ Município	N. de sujeitos pesquisados			
	Gestores via Google forms	Gestores via depoimento livre	Professor Formador /Tutor	Membro do Núcleo Gestor.
A/1	Gestor-1.Q	-	PF/T5	NG-1
B/1	Gestor 2.Q	Gestor-2.D	PF/T5	-
C/2	Gestor 3.Q	-	PF/T2	NG-2
D/2	Gestor 4.Q	-	PF/T1	-
E/1	Gestor 5.Q	Gestor-5.D	-	-
F/3	-	Gestor 6.D	PF/T5	-
G/4	-	Gestor 7.D	PF/T7	-
H/4	-	Gestor 8.D	PF/T7	-
I/5	-	Gestor 9.D	-	-
J/6	-	Gestor 10.D	PF/T4	-
K/6	-	Gestor 11.D	PF/T4	-
L/6	-	Gestor 12.D	PF/T4	-
M/7	-	Gestor 13.D	-	-
N/8	-	Gestor 14.D	PF/T6	-
O/9	-	Gestor 15.D	PF/T6	-
P/7	-	Gestor 16.D	-	-
Q/7	-	Gestor 17. D	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2019

5.5 LOCAL PESQUISADO

O Estado de Rondônia, foi formado a partir das partes de outros dois estados (partes do Amazonas e do Mato Grosso) além disso é a única unidade da federação que foi fruto de um tratado internacional o Tratado de Petrópolis, que permitiu ao Brasil ficar com as terras do Acre, em troca da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, somando-se ao fato de antes ter sido um território federal que

caracteriza Rondônia como um estado com processo de formação atípico em relação aos outros estados do país.

O estado é a porta de entrada para a Amazônia Brasileira via a BR 364. A formação do povo de Rondônia foi constituída pelos vários ciclos econômicos primeiro o da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, quando naturais de dezenas de países vieram trabalhar na obra e muitos deles, depois dela pronta, ficaram por essas terras, mesmo período em que aconteceu a primeira corrida pelo “ouro negro”, a borracha e vieram as primeiras levas de nordestinos para os seringais; depois o novo ciclo da borracha, na década de 40 quando a Amazônia abasteceu desse produto às tropas Aliadas na II Guerra Mundial e milhares de nordestinos, os “soldados da borracha” foram chegando; em seguida os ciclos de garimpagem de diamante, cassiterita e ouro para, finalmente, entre as décadas de 60 à metade da de 80 ter ocorrido a maior corrida de famílias de todos Estados brasileiros em busca do novo Eldorado às férteis terras de Rondônia.

Assim sendo, Quatro estágios marcam sua História: o da Madeira-Mamoré (1912/1972), o do Território (1943/1981) do Guaporé (em 1956 Rondônia), o da abertura da rodovia BR-364 (1961) – no traçado da linha telegráfica implantada pelo Marechal Cândido Rondon e o Estado, criado a 22 de dezembro de 1981 pela Lei Complementar 41 assinada pelo presidente João Figueiredo⁶.

O Estado está organizados em 52 municípios e a Secretaria de Educação do Estado está presente através de 18 Coordenadorias Regionais de Educação - CREs que atendem todos os municípios e suas jurisdições. Sendo a última organização de atendimentos instituída via Projeto de Lei Complementar na Assembleia legislativa, LC 829/2015, de 15 de julho de 2015, sendo criadas as seguintes CREs: AltaFloresta, Ariquemes, Buritis, Cacoal, Cerejeiras, Costa Marques, Espigão do Oeste, Extrema, Guajará-Mirim, Jaru, Ji-Paraná, Machadinho do Oeste, Ouro Preto do Oeste, Porto Velho, Pimenta Bueno, Rolim de Moura, São Francisco do Guaporé, Vilhena. Também é criado o Núcleo de Apoio à CRE do Baixo Madeira, para atender as escolas dos distritos ribeirinhos, apoiando a CRE de Porto Velho.

As CREs têm as seguintes atribuições de acordo com a LC 829/2015 de 15 de julho de 2015:

⁶ Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/diof/sobre/historia/>. Acesso em 12/12/2019.

De implantar e implementar a política de educação da Secretaria de Estado da Educação, nas unidades educacionais da área de abrangência da Coordenadoria Regional; promover a interação entre órgãos públicos e privados no contexto regional; atender as necessidades de informação pedagógicas e administrativas a nível local e a nível central; e coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as ações das unidades escolares da área de sua abrangência. (ALRO, 2015, art.6º)

Portanto, cabe aqui colocar sua importante participação como articuladora de todas as políticas em favor da aprendizagem dos estudantes e a garantia do bom andamento das Unidades de ensino. Na mesma Lei trata que a Seção Pedagógica da CRE, que tem seu trabalho focado no pedagógico, tem uma atribuição que incorpora a Formação Continuada dos profissionais: “acompanhar e oferecer suporte à formação dos profissionais da rede estadual de sua área de abrangência, [...] (ALRO, 2015, art 8º, alínea VI).

Neste aspecto se considera os papéis do Professor Formador/Tutor e os membros do Núcleo Gestor. Aqui o serviço da Tutoria Pedagógica encontra sua identidade, como um Programa de Formação em serviço que também cabe às CREs no acompanhamento e na execução.

As dezoito CREs atendem a um total de 460 escolas estaduais com seus gestores e equipes. Neste contexto temos então esses Gestores Educacionais, que junto com sua equipe mobilizam e coordenam o processo educativo a fim de obter os objetivos estabelecidos pela rede estadual de ensino e pela comunidade, nossos sujeitos da Formação em Serviço através da Tutoria Pedagógica com Gestores.

5.6 COLETA DE DADOS E UNIDADE DE ANÁLISE

As abordagens de investigação utilizadas na pesquisa, foram, numa primeira fase e ao longo da construção deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que, segundo YIN (2005) e Gil (2010) sua utilização é indicada para responder a um problema de pesquisa, aprofundar o conhecimento sobre um problema, orientar a formulação de hipóteses ou corroborar a evidência oriunda de outra fonte.

Segundo Botelho e Cruz (2013, p. 58), a pesquisa bibliográfica “[...] visa o conhecimento e análise das principais teorias relacionadas a um tema e é parte indispensável de qualquer tipo de pesquisa, podendo ser realizada com diferentes finalidades. ”

No mesmo sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 54) ressaltam que a pesquisa bibliográfica é caracterizada:

[...] quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

A partir da análise e definição da pesquisa bibliográfica e em consonância com o objetivo da pesquisa e dos procedimentos técnicos, foram consultadas publicações internacionais e nacionais, legislações nacionais e estaduais, produções científicas com o objetivo de verificar e analisar a relevância da Formação de Professores e Gestores na Formação Continuada e em Serviço realizados através da Metodologia da Tutoria Pedagógica com gestores.

Também em explicação sobre as fontes de pesquisa bibliográfica e documental, Fonseca (2002, p. 32) expõe que:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Dessa forma, todos os procedimentos técnicos utilizados no decorrer da pesquisa devem passar por uma avaliação analítica e crítica por parte do pesquisador, sempre levando em consideração tanto os aspectos internos quanto externos do material avaliado.

A segunda abordagem de investigação é a pesquisa de campo, pois como refere Minayo (2011, p. 61) a pesquisa de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta.

Na pesquisa de campo, utilizamos técnicas de coleta de dados, que, de acordo com Lakatos & Marconi (2000, p. 107), “são um conjunto de preceitos ou

processos de que se serve uma ciência, são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”.

Este trabalho então foi realizado a partir dos objetivos de uma pesquisa descritiva, quantitativa e qualitativa, pois utilizou a técnica de questionário e entrevistas para os formadores, preenchimento de formulários via internet na ferramenta Google Forms e pela técnica de Depoimento livre dos gestores.

Segundo Marconi & Lakatos (1999, p. 100) “o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes.

Tanto o questionário quanto a entrevista são:

Instrumentos de auto registro (por oposição à observação direta) de fenômenos, que levantam alguns problemas importantes, nomeadamente a obtenção da cooperação do sujeito, o facto de os sujeitos poderem não saber dar certas respostas sobre si mesmos, ou o efeito da desejabilidade social (TUCKMAN, 2000, p. 321).

Tuckman (2000, p. 321) resume as questões que devem ser tidas em conta para justificar a opção por uma entrevista ou um questionário: por um lado, “o questionário requer menores custos, permitem abranger um número vasto de sujeitos, as fontes de erro limitam-se ao questionário e à amostra e tem uma razoável fidelidade total”.

Segundo Moysés e Moori (2007), citando os teóricos: Ruiz (1997, p. 166), Marconi e Lakatos (1999, p. 100) e Hair et al. (2004), apresentam as seguintes vantagens para a aplicação do questionário: economia de tempo, eliminação de deslocamentos, obtém um grande número de dados, atinge um determinado grupo de maneira simultânea, abrange uma ampla área geográfica, não necessita do pesquisador no campo, obtém respostas mais rápidas e precisas, mantém o respondente no anonimato, não há a influência do pesquisador, o respondente escolhe o melhor momento para respondê-lo e maior uniformidade na avaliação. Como desvantagens, os autores apresentam as seguintes: baixo retorno de questionários, grande número de questões sem resposta, impossibilidade do auxílio ao informante em questões mal compreendidas, a devolução tardia causa prejuízos ao cronograma e exige um universo mais homogêneo.

Por isso para levantamento das informações da pesquisa se faz necessário sua aplicação, neste trabalho considere a necessidade de realizar os questionários com ajuda da internet.

Neste sentido, Moysés e Moori (2007) afirmam na apresentação de sua experiência citando Hair:

O questionário eletrônico pode ser aplicado de duas maneiras: (1) por meio de envio de disquete: o respondente recebe a mídia pelo correio; (2) por meio do envio do arquivo pelo email: deste modo, o respondente recebe o questionário em seu endereço eletrônico, ou (3) por meio da construção de uma *home-page*: neste caso o respondente acessa o questionário acessando um endereço eletrônico (HAIR et al., 2004, p. 230).

Sentiu-se essa necessidade por constatar que os sujeitos pesquisados estão atuando em lugares bem distintos e distantes uns dos outros e do pesquisador e este meio favorece o recolhimento dos dados.

Conforme afirmam Moysés e Moori (2007):

Dentre as principais vantagens do uso da Internet na aplicação de questionários, é possível citar: (1) a conveniência: o respondente pode acessar o questionário de qualquer lugar, desde que tenha um microcomputador conectado à Internet; (2) o custo: o acesso virtual torna-se mais barato; (3) a escala: é possível de trabalhar com grandes amostras; (4) a velocidade: é possível obter as respostas mais rapidamente; e (4) a estética e a atratividade: é possível utilizar imagens, sons e hipertexto na construção dos questionários (NETO, 2004). Além disso, Scornavacca Jr., Becker e Andraschko (2001) chamam a atenção para o fato de da possibilidade do controle de entrega das respostas e da redução de consumo de papel. (p. 4)

Mas os mesmos autores compartilham na oportunidade, que também há desvantagens, como por exemplo, uma das principais é a definição da amostra, já que as listas de endereços eletrônicos geralmente sofrem alterações, e, apesar do aumento do uso da Internet, boa parte da população ainda não possui endereço eletrônico (SCORNAVACCA JR.; BECKER; ANDRASCHKO, 2001).

Outro aspecto muito importante é que a análise dos dados será com base em Laurence Bardin, seu livro *Análise de conteúdo*, contemplando os conteúdos relacionados pelos sujeitos como objeto de estudo desta pesquisa. A análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 2016).

Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin apresenta as etapas apresentadas na sequência.

a) Fase de pré-análise:

Na fase de pré-análise, realizamos o que Bardin (2016) denomina de *leitura flutuante*, ou seja, uma leitura geral que estabelece o primeiro contato com os conteúdos coletados, análise e conhecimento do texto. Essa etapa tem como objetivo tornar possível e operacional o trabalho, através da sistematização de ideias e preparo para operações futuras. Para tanto, foram observadas as seguintes regras:

1º exaustividade: incluímos todo o material que apresentava características consoantes com nossos objetivos de investigação. Esta regra também vem acompanhada da “não seletividade” (BARDIN, 2016, p. 127);

2º representatividade: a partir do mapeamento da produção, estabelecemos os critérios de seleção do *corpus investigativo*, os quais, segundo o nosso entender, asseguram a representatividade do material;

3º homogeneidade: os materiais selecionados para a constituição do *corpus investigativo* foram escolhidos com base no mesmo tema e na utilização da mesma técnica.

4º pertinência: os materiais selecionados foram adequados, em termos de informação, correspondendo aos objetivos traçados.

b) Fase de exploração:

Nessa fase, as categorias são definidas. É a “aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2016, p. 131). O objetivo passa a ser o de codificação com base nas regras previamente formuladas. Optamos por utilizar como unidade de registro o tema, sendo este considerado por Bardin (2016) como o mais adequado para o tipo de estudo proposto. Os eixos temáticos estabelecidos *a priori*, com base no documento balizador do estudo, foram categorizados em sub-eixos, identificados na fase de pré-análise das referências bibliográficas, documentais e da pesquisa de campo.

c) Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação:

Nessa fase, as categorias temáticas foram submetidas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado nos instrumentos de coleta de dados

utilizados. A partir das temáticas captadas na análise do material, procedemos à interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto, considerando elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços. Nessa fase, o analista “[...] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória edescriptiva, pois o estudo teve como finalidade de fazer o estudo da Formação em Serviço: das concepções, interesses, tensões e conflitos do processo formativo dos Gestores Escolares no Programa de Formação de Formadores em escolas estaduais de Rondônia – Brasil.

Quanto aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, utilizaram-se referências bibliográficas e questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas aplicadas na pesquisa de campo, preenchimento de formulários, de entrevista com alguns dos professores formadores e da experiência das formações da Tutoria Pedagógica com Gestores.

Por meio das pesquisas realizadas com os gestores e formadores, adquiriu-se o conhecimento do problema levantado, reunindo informações detalhadas, com o objetivo de apreender a algumas das várias situações em estudo.

A análise dos dados quantitativos tem sempre o objetivo de fazer o estudo da Formação em Serviço: das concepções, interesses, tensões e conflitos do processo formativo dos Gestores Escolares no Programa de Formação de Formadores em escolas estaduais de Rondônia – Brasil.

A operacionalização desta fase da Técnica é apresentada no capítulo 6, em que apresentamos a análise e interpretação dos dados.

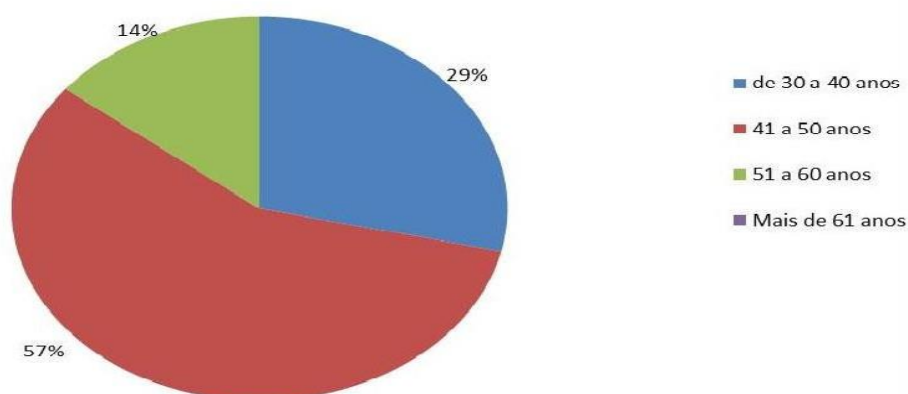
CAPÍTULO 6- UNIDADE DE ANÁLISE

6.1 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo é apresentada a análise e discussão dos dados levantados pela pesquisa de campo, através de questionários com questões objetivas fechadas e entrevista aberta e análise documental, que corroboram com os objetivos desta investigação.

6.1.1 Perfil dos Professores Formadores/ Tutores

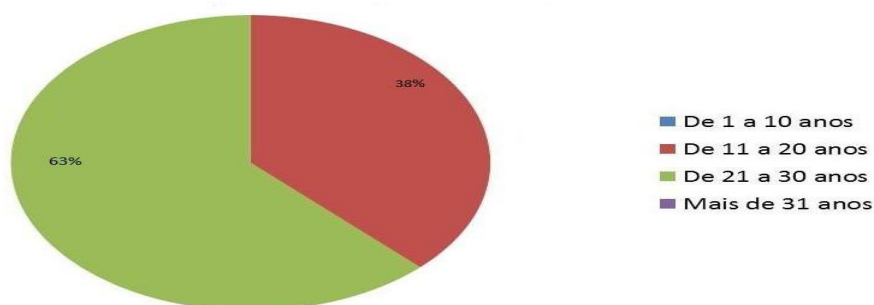
Gráfico 1- Idade dos Professores Formadores/Tutores



Fonte: Dados Professores Formadores/Tutores entrevista 2019

A idade dos professores formadores/ Tutores do quadro acima retrata que 14% tem idade de 51 a 60 anos, 29% de 30 a 40 anos e 57% de 41 a 50 anos.

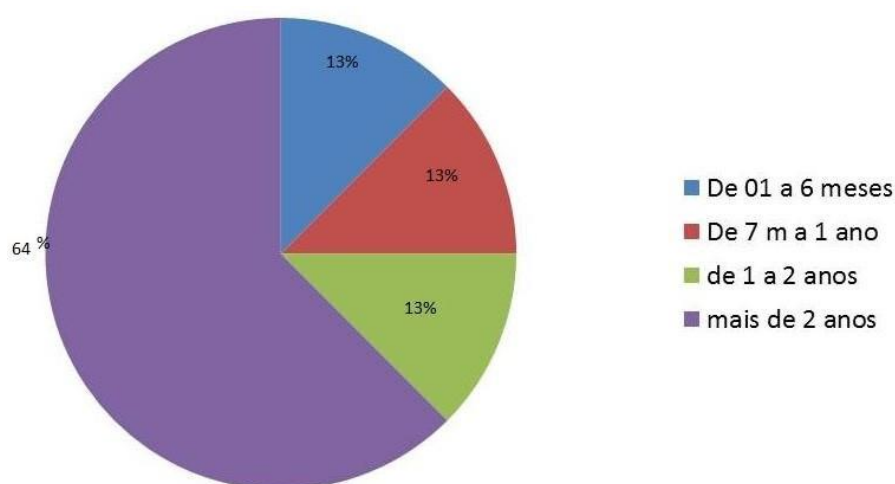
Gráfico 2- Tempo de serviço na educação dos Professores Formadores/Tutores



Fonte: Dados Professores Formadores/Tutores entrevista 2019

No aspecto do Tempo de serviço que os professores formadores têm na rede estadual de ensino 63% tem de 21 a 30 anos de serviço, e 38% têm de 11 a 20 anos de serviço na educação.

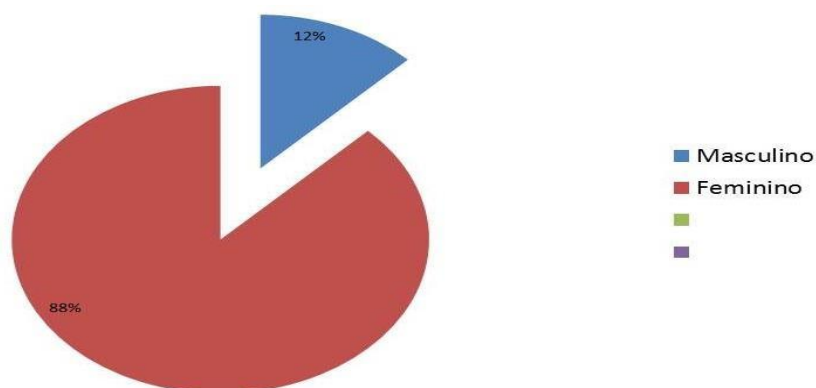
Gráfico 3- Tempo de atuação do Professores Formadores/Tutores na Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica com gestores



Fonte: Dados Professores Formadores/Tutores entrevista 2019

O tempo em que esses professores formadores atuam na tutoria pedagógica é de 64% mais de dois anos, 13% de um a dois anos, 13% de 7 meses a um ano e 13% de um a seis meses.

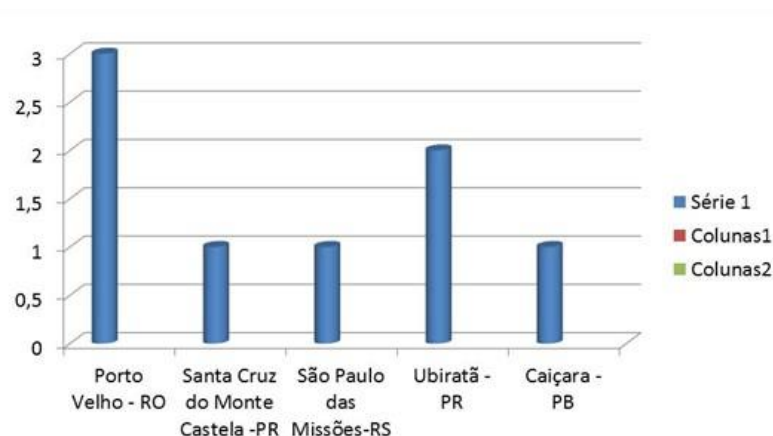
Gráfico 4- Gênero dos Professores Formadores/Tutores:



Fonte: Dados Professores Formadores/Tutores entrevista 2019

Quanto ao gênero, temos 88% do sexo feminino e 12% do sexo masculino, sendo o trabalho da Tutoria pedagógica praticado majoritariamente pelas mulheres.

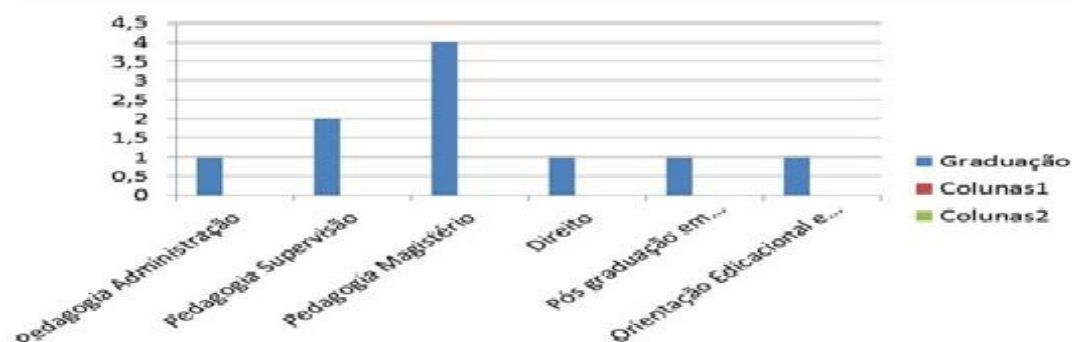
Gráfico 5- Naturalidade - Professores Formadores/Tutores



Fonte: Dados Professores Formadores/Tutores entrevista 2019

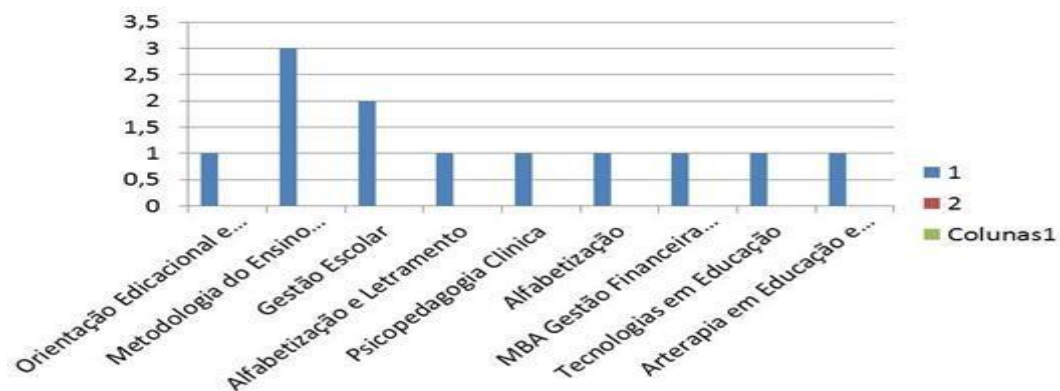
Com relação a Naturalidade dos professores formadores temos o seguinte cenário: Três professoras são de Porto Velho- RO, dois de Ubitatã-PR, e um de cada Santa Cruz de Monte Castela, um de São Paulo das Missões- RS e um de Caiçara- PB.

Gráfico 6- Formação Profissional - Professores Formadores/Tutores



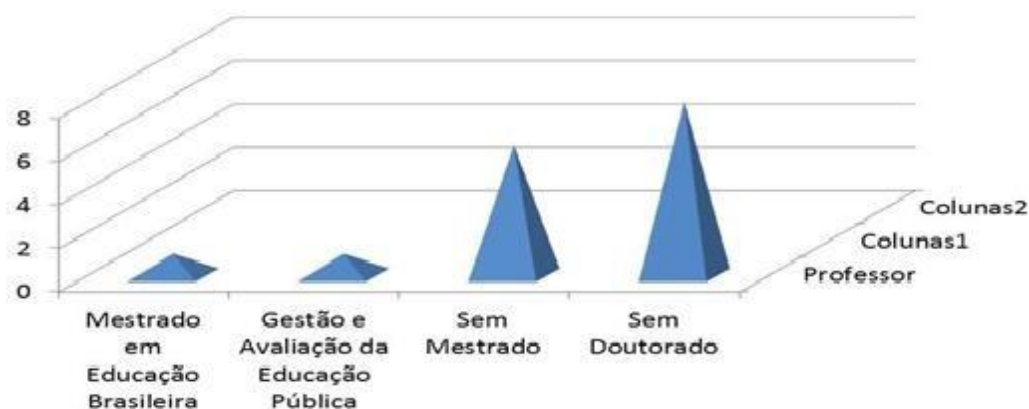
Fonte: Dados Professores Formadores/Tutores entrevista 2019

Com relação a Formação profissional temos quatro tutores com formação em Pedagogia - Habilitação Magistério, dois com Pedagogia - Habilitação em Supervisão e um com Pedagogia habilitação em Administração. Uma delas tem, além da Pedagogia, outra graduação em Direito.

Gráfico 7- Pós-Graduação - Professores Formadores/Tutores

Fonte: Dados Professores Formadores/Tutores entrevista 2019

O gráfico apresenta os estudos de Pós-Graduação sendo que três tutores têm pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, e um tutor para cada pós-graduação em Orientação Educacional, Gestão escolar, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia Clínica, Alfabetização, MBA Gestão Financeira, Tecnologias em Educação, Arteterapia em Educação.

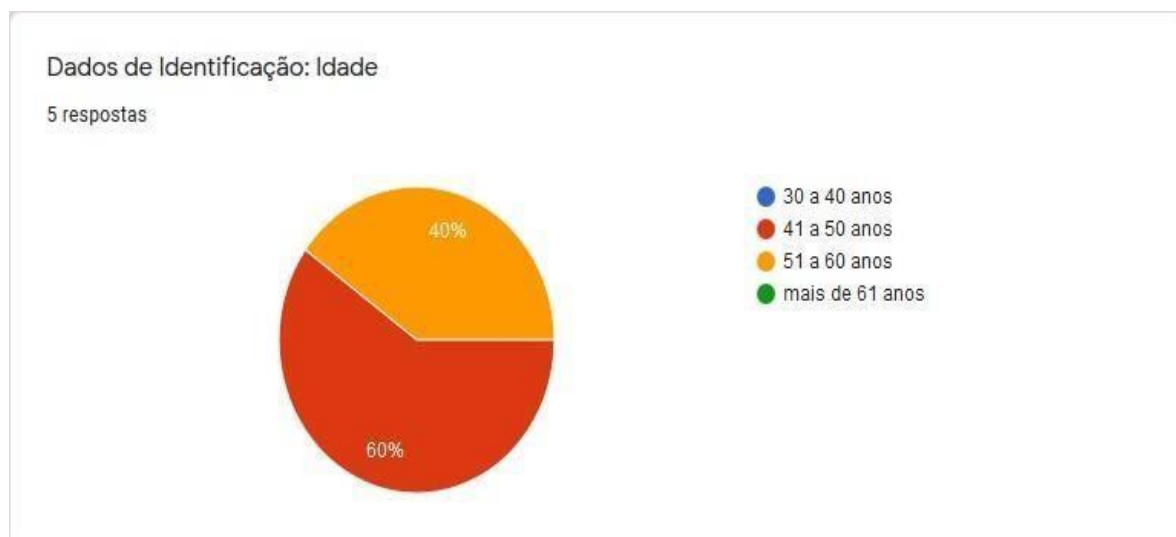
Gráfico 8 - Mestrado e Doutorado - Professores Formadores/Tutores

Fonte: Dados Professores Formadores/Tutores entrevista 2019

No gráfico acima temos a visão dos formados em Mestrado e Doutorado, do grupo um tem mestrado em educação Brasileira e uma em Gestão e avaliação da Educação Pública. Temos neste grupo, quatro pessoas que não possuem Mestrado e sete que não tem doutorado.

6.1.2 Perfil dos Gestores participantes do Programa

Gráfico 9 - Idade dos Gestores



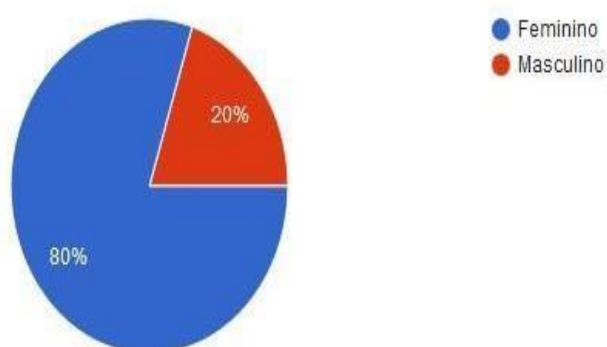
Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário 2019

No gráfico vemos que a idade dos gestores pesquisados, se encontra em 60% de 41 a 50 anos e 40% são na idade de 51 a 60 anos.

Gráfico 10 - Gênero dos Gestores

Gênero

5 respostas



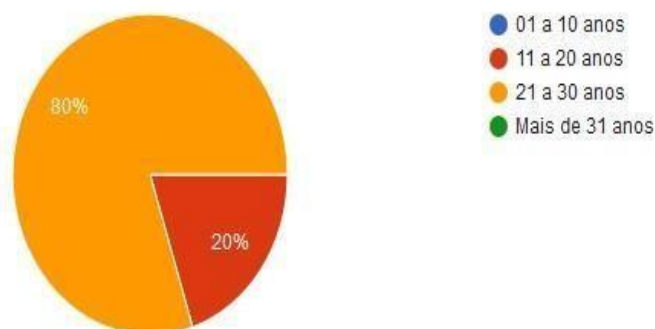
Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário 2019

Com relação ao gênero, os gestores participantes, 80% são do sexo feminino e 20% são do sexo masculino.

Gráfico 11 - Tempo de serviço na Educação dos Gestores

Tempo de serviço na Educação

5 respostas



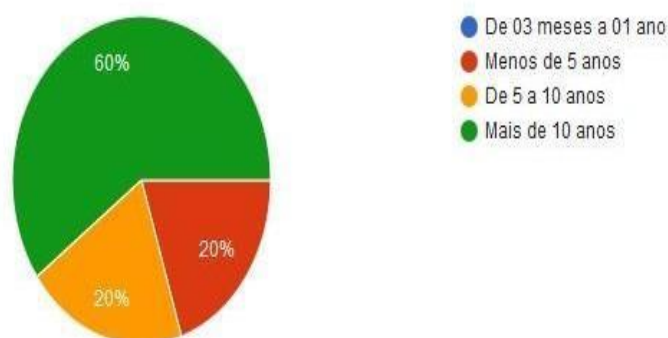
Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019

Este gráfico apresenta que 80% dos gestores tem, de 21 a 30 anos de serviço na educação e 20% de 11 a 20 anos de serviço.

Gráfico 12 - Tempo de atuação na função de Gestão Escolar

Tempo em que está na função de Gestor(a) escolar

5 respostas



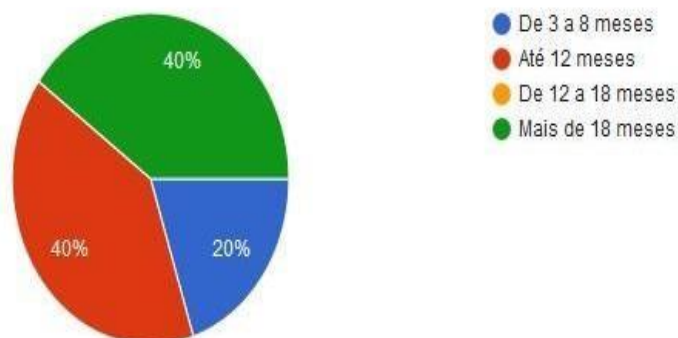
Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019

Neste aspecto constata-se que 60% dos gestores estão na função há mais de 10 anos, 20% está na função de 5 a 10 anos e 20% menos de cinco anos.

Gráfico 13 - Tempo de formação na Tutoria Pedagógica

Tempo de duração de sua formação em Serviço na Tutoria Pedagógica

5 respostas



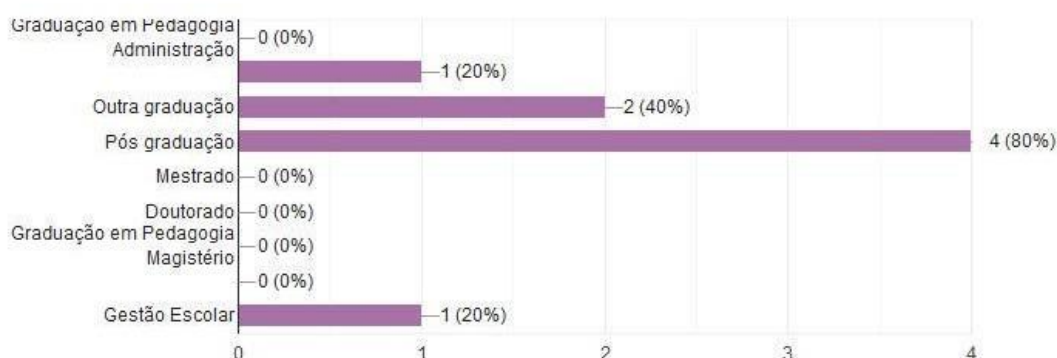
Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019

No item do tempo de formação desses gestores adquirem-se as seguintes informações: 40% têm até um ano de formação (até 12 meses) e 40% mais de um ano e seis meses (18 meses), enquanto 20% têm de 3 a 8 meses de formação através da tutoria pedagógica.

Gráfico 14 - Formação Profissional dos Gestores em pesquisa

d) Formação Profissional:

5 respostas



Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019

Com relação a formação profissional dos gestores encontra-se os seguintes dados levantados: 40% tem outra graduação, 20% tem Pedagogia Administração,

20% graduado em Gestão Escolar, 80% dos participantes tem Pós-graduação, 0% tem formação de Mestrado e 0% tem formação em Doutorado.

Continuando a questão abordaremos alguns aspectos agora vistos com os professores formadores/ Tutores do Programa junto aos gestores.

6.2 ANÁLISES DA ENTREVISTA COM OS FORMADORES DOS GESTORES EM SERVIÇO

6.2.1 O papel do Professor Formador/ Tutor

Foi questionado o papel do formador na formação em serviço da tutoria pedagógica. Toda essa gama de atribuições vem agora relatada a partir das experiências dos tutores em formação com os gestores e que trazem no seu bojo os seguintes aspectos com relação a seu papel, salientam o seguinte:

*Fazer formação com os gestores escolares no seu local de trabalho, buscando fortalecer seu papel enquanto líder escolar e apoiando seu trabalho no campo pedagógico (Formador 1).
Realizar a formação de gestores no seu local de trabalho visando fortalecer seu papel como líder escolar, priorizando o pedagógico e tornando-os formadores (Formador 2).*

Analizamos que o Formador na Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica identifica seu papel a respeito da atuação no serviço, baseando-se na atividade do dia a dia, no local de trabalho do tutorado, e potencializando sua liderança naquele espaço, e além da especificidade de atuar em serviço, fortalece no gestor a liderança também que o ajuda a manter-se na prioridade no pedagógico e no fortalecimento do seu ser formador.(formador 2) Com relação ao espaço de formação nos aponta Imbernón (2010):

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. (IMBERNÓN, 2010, p. 85)

Também consideramos que a ação pedagógica está interligada com a ação administrativa, mas tem como objetivo as atividades-fim, que são os propósitos da

escola para com o aluno, ou seja, fazer com que o aluno obtenha um aprendizado significativo como bem argumenta, Paro (2014):

Na verdade, se o administrativo é uma boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, se não este se reduz a mera burocratização. (PARO, 2014, p. 25)

Esse é um grande desafio para gestores e formadores, ter esse entendimento de que toda a base da educação parte do pedagógico e com ela se atinge todas as outras na proporção em que for deliberada.

Outro elemento importante que apresenta o papel do formador trazido por eles são:

Tutoria para Gestores Pedagógicos, tem em seu principal objetivo o apoio prático e presencial aos profissionais que atuam no dia a dia das escolas, que representa um pilar essencial no processo de formação contínua para professores, equipe e dos gestores, colocando em suas práticas diárias da escola como ponto de partida para o processo formativo (Formador 3). O papel do Formador é instigar a reflexão dos envolvidos no processo educacional de maneira que consigam perceber diferentes possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem e, a partir desta reflexão, tenham condições de transformar a sua prática educativa, sempre visando o desenvolvimento do educando em todas as suas competências (Formador 4).

Como vimos acima, importante ressaltar, é o exercício da formação em equipe de gestores, em que compartilham as práticas da escola (Formador 3) e a reflexão da prática na prática instigada junto aos gestores é um potencial instrumento de aprendizagem em diferentes competências para adultos profissionais (Formador 4). Neste sentido nos ilumina também Imbernón:

Além disso, é procedente a necessidade de a instituição educativa deixar de ser os lócus onde “se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade”. (IMBERNÓN, 2011, p. 30). Dentro dessa discussão, a formação encarrega-se de um papel que está para além do ensino como uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão. A formação também servirá de estímulo crítico ao atestar as enormes contradições da profissão e ao levantar fundamentos para superar

as situações que vêm ocorrendo: a alienação profissional, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. (IMBERNÓN, 2011s/p).

O autor elucida nesses textos que a escola é por si destinada a ser um espaço de criatividade, porque a vida é movimento e diversidade, todos os dias da rotina escolar são inéditos, por isso precisa verificar se este conhecimento está de acordo com a vida da comunidade escolar. A Formação dos Gestores se torna a mola propulsora a fim de estimular a criação de espaços criativos, críticos de participação e de reflexão. O Objetivo é superar a alienação profissional, as condições de trabalho e a estrutura hierárquica para tornar essa escola a serviço da vida dos que nela convivem, compartilham saberes e adquirem novos saberes.

Sinaliza-se mais uma contribuição do professor formador que traz um dos aspectos importantes do seu trabalho e sua função na Tutoria Pedagógica:

Formador tem o Papel de auxiliar os gestores no processo de auto avaliação através da aplicação da ferramenta da tutoria pedagógica. O Formador é responsável em suprir a defasagem/lacunas e orientações para fortalecer o bom líder alavancando seu crescimento pessoal". (Formador 5) "Promover o crescimento profissional dos gestores. Levando-os a serem agentes de seu auto formação e formadores de sua equipe (Formador 7).

De acordo com as respostas dos formadores, aqui cabe abordar essa questão da avaliação, ajudar o gestor a fazer um processo contínuo de avaliação, a estratégia da autoavaliação na prática, alavancando seu crescimento pessoal, é levada em consideração nessa formação como bem disse o Formador 5.

Na Tutoria Pedagógica o Gestor dispõe de um instrumental que é o PALE - Planilha da Autoavaliação do Líder Escolar, esse trata de uma ferramenta adaptada do trabalho desenvolvido pela NYC *Leadership Academy*, com o objetivo de apoiar a formação em serviço de tutoria realizado pelos professores Formadores/ Tutores com os gestores. Conforme encontramos em SEDUC (2019, p. 20)

Esse instrumento se fundamenta na crença de que as ações concentradas em um subconjunto de competências de liderança escolar claramente definida, ajuda os gestores escolares a promoverem o sucesso do aluno e desempenho acadêmico ao longo de sua trajetória estudantil e contém nove dimensões de liderança:

- 1- Postura,
- 2- Resiliência,
- 3- Comunicação,
- 4- Desempenho dos Alunos,

- 5- Solução de Problemas,
- 6- Aprendizagem,
- 7 - Supervisão e Formação da Equipe
- 8- Gestão
- 9 - Articulação

Estas dimensões identificam comportamentos de liderança essenciais para cada uma delas e esses comportamentos tratam dos desafios diários de um líder escolar, representando respostas a uma grande variedade de padrões de desempenho diretivo. O objetivo em usar o P.A.L.E. são fundamentar a relação de tutoria (*mentoring*) no desenvolvimento concreto de habilidades e conhecimento, definindo metas com ações exequíveis para elaboração e execução do plano de formação. (SEDUC, 2019, p. 20)

Com o uso dessa ferramenta o gestor vai aperfeiçoar sua prática, mediada pela reflexão de suas ações e de seus objetivos, treinando-o em serviço, para que seja pró-ativo em seus empreendimentos educacionais e junto com sua equipe, conforme nos relatou o Formador 7.

Em seguida, outra característica atribuição do Tutor, expressado na pesquisa é o que segue:

“Tem o Papel de ser Facilitador da Formação em Serviço”. (Formador 6) “Mediador/facilitador da busca pelo conhecimento”. (Formador 8)

Introduzindo este tema, temos a abordar inicialmente que na Educação de Adultos Profissionais, o formador tem o papel de facilitador e de mediador da aprendizagem e do conhecimento conforme as falas do Formador 6 e do Formador 8.

Placco (2006, p. 17) pontua que “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são construídos e ações são desencadeadas”.

Para a SEDUC (2019), o mediador desenvolve o aspecto da aprendizagem na prática:

Adultos aprendem mais intensamente a partir da experiência e da reflexão sobre sua prática. O aprendizado vem à medida que saímos da zona de conforto do que já sabemos e dominamos, desde que com suporte para lidar com a frustração e os erros inerentes ao processo de aprendizado. Na tutoria, a aprendizagem se dá no cotidiano da escola e da sala de aula, no fazer. Assim, um profissional que recebeu orientações técnicas da Secretaria de Educação, e/ou participou de uma palestra, oficina ou curso, consegue se apropriar melhor desses conteúdos ao aplicá-los no seu cotidiano, ao vivenciar erros e acertos, ter espaço para refletir sobre o que não deu certo, tentar de novo, fazer ajustes, adaptações. O tutor pode fazer toda a diferença, como um par avançando ao lado do tutorado, para

observar, modelar, refletir sobre a prática – inclusive para estimulá-lo a não desistir em frente a desafios de um novo aprendizado e reconhecer os avanços, que muitas vezes podem passar despercebidos pelo tutorado (p.19)

Outro elemento que contribui a ser facilitador/ Mediador que trata é a parceria, no sentido de fortalecer esse adulto no seu trabalho, assim continua SEDUC, (2019) citando:

A construção de parceria se baseia no relacionamento de confiança, honestidade e respeito profissional entre tutor e tutorado, a partir de ações e aprendizados conjuntos. Ser parceiro não é ser condescendente ou passivo em relação ao que o tutorado traz ou faz. O tutor, sendo um formador, é parceiro na medida em que não abre mão da responsabilidade de questionar e dar *feedback*, de introduzir conceitos e estratégias novos para o tutorado, de estimular seu desenvolvimento.

Esse processo é uma via de mão dupla, pois requer que tanto tutor quanto tutorado tenham disposição para rever suas práticas e transformá-las (p. 19).

Este processo de mediação/facilitação da aprendizagem e conhecimento com adultos se torna uma característica que leva ao sucesso da formação, desde que ambos estejam dispostos a fazer os processos de desenvolvimento profissional.

6.2.2 Desafios para o Professor Formador/Tutor

No segundo item foi perguntado qual o maior desafio para o Professor formador, com relação ao exercício da Formação em Serviço com a ferramenta da Tutoria Pedagógica e assim relataram os Formadores 1 e 2:

Conhecer os diferentes modelos mentais, além de estar atenta a leitura de contexto. Buscar me colocar como formador do indivíduo fazendo com que ele perceba as dimensões de liderança que precisam ser potencializadas (Formador 1).

O desafio é contínuo por conhecermos diferentes práticas, realidades, modelos mentais para vencer estes desafios são necessários estudar constantemente, planejar as formações a partir dos dados observados, buscar sempre apoiar os gestores, contribuindo em sua formação (Formador 2).

No sentido do conhecimento dos modelos mentais mencionados acima, precisamos conhecer a Escada de inferência, de si mesmo como tutor e do tutorado, desafio mostrado por mais de um professor formador. SEDUC (2019) nos explica:

Todos nós fazemos suposições, certas ou erradas. A subjetividade às vezes fica no caminho. Nossa subjetividade pode partir de sentimentos pessoais, culturais ou sociais, ou baseados em experiências passadas. Suposições que fazemos podem obscurecer ou distorcer a verdade, é aí que entra a Escada da Inferência. Neste sentido Peter Senge (1996, p. 229) apresenta a escada da inferência como esse processo de pensamento, de raciocínio e atribuição de juízo de valor, porém que é necessário evitar subir muito rápido para não atribuir juízos e preconceituosos. Essa ferramenta é utilizada nas estratégias formativas para resolução de conflitos e tomada de decisões da equipe, visando chegar a conclusões e a realização de ações com base em evidências fidedignas. (p. 21)

Então no sentido de fazermos as interpretações a respeito da ação dos nossos pares, de acordo com o que nós pensamos e a partir de nossas experiências, mostra o quanto é importante ter conhecimento dos modelos mentais tanto o tutor quanto o/do tutorado, e consciência deles, pois ajudará na prática e na interpretação, no diálogo e vai desenvolver os potenciais de cada um dos envolvidos. Acrescenta Luck (2009) a questão do planejamento:

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação. (LÜCK, 2009, p. 32)

Como alude acima, um Professor Formador/Tutor e um Gestor Educacional, precisam desenvolver essa visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, e esse percalço só será administrado com o planejamento para se chegar ao objetivo.

Enquanto com relação ao desafio da observação contínua das práticas, realidades e contextos e fazer o planejamento para realizar a formação em serviço destacado pelo Formador 2, é também reafirmado por Luck, como vimos acima.

Os desafios são vários, a mudança de atitude através da reflexão não é um processo simples e fácil, perceber ao longo

das sessões de tutoria o que é necessário ressignificar para o crescimento como líder. É mudar na prática, a partir da reflexão sobre a prática para a mudança da prática”. (Formador 3) e relata o Gestor 9.D – [...] mas depois com o decorrer do tempo a gente vai entendendo que ela vem para que a gente possa fazer uma autorreflexão. E pensar na própria pessoa e no caso eu, então eu acho que está me fazendo bem, pra analisar, pra fazer bem a reflexão da gestão[...]

Como vemos acima, o desafio da Mudança de atitude através do instrumental da reflexão, ressignificar a prática que leva ao crescimento como liderança, que Expressa o Formador 3. Contudo, Imbernón (2010, p.50) coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

Como também Luck (2009) apresenta que o próprio fato de fazer uma mudança de atitude já é por si só uma tensão e um conflito, que gera desconforto e conseqüentemente a saída da zona de conforto.

O Ensino Reflexivo segundo Donald Schön (2000) fundamenta seu trabalho na teoria da investigação de John Dewey, na qual é enfatizada a aprendizagem através do fazer. Não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se instruir:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY, apud SCHÖN, 2000, p. 25).

Esta dinâmica do ajudar o gestor a perceber seus erros, acertos e as ações mais potentes que vão melhorar sua prática e os resultados, e responder às necessidades de sua comunidade escolar, de acordo com sua cultura e projeto educativo, é um trabalho do professor formador/Tutor, que, a partir da realidade do gestor, planeja e aplica as estratégias, sempre compartilhadas com o tutorado, a fim de desenvolver suas potencialidades e responder a sua função profissional.

Para que eu consiga desenvolver uma boa sessão, devo eu estar muito bem, contudo, temos também nossos “dias ruins”, então, ainda é um desafio para mim, nestes dias, alterar a rotina pré-estabelecida e combinada com o gestor para a sessão (Formador 4).

Conforme declara o Formador 4, o Desafio de trabalhar com as próprias fragilidades de humor e de flexibilizar o planejamento é que, para que consiga desenvolver uma boa sessão, deve estar muito bem, porém, se depara com dias ruins, que torna um desafio alterar a rotina pré-estabelecida e combinada com o gestor.

Saber lidar com o emocional é uma inteligência que o educador precisa desenvolver, pois nela encontra sua potencialidade de controlar as emoções, reagir diante das situações existenciais, e encontrar os meios de conviver e exercitar essa habilidade no meio profissional. Neste ponto a dimensão da resiliência⁷ é um aspecto inspirador e gerador de nova perspectiva para a atuação profissional.

Conforme Cotian, Vilete, Volchan e Figueira (2014, s/p) se referindo aos autores abaixo explicam em sua pesquisa sobre problemas psicossociais e resiliência que podem acometer aos adultos profissionais:

Gardner e Michael (2009, 38(3):26-34) e Riolli *et al* (2010, 22(2):207-23). Identificaram em seus estudos que indivíduos resilientes são mais propensos a avaliar situações de estresse como desafios e não como ameaças e a possuir um estilo de enfrentamento mais eficaz, enquanto o estudo de Waysman (2001, 14(3):531-48) *et al.* mostrou que indivíduos menos resilientes são mais vulneráveis a mudanças negativas. Esses achados corroboram a afirmativa de que indivíduos resilientes avaliam as situações estressantes como menos ameaçadoras em algum grau pelo fato de eles serem mais efetivos em regular suas emoções (LAZARUS, 1993, p. 44).

O desafio também é a mudança da própria mentalidade e atitude do Formador, para trabalhar na dinâmica da Tutoria Pedagógica, com mais

⁷ O termo resiliência foi emprestado da Física e se refere a propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica. Ser resiliente não se trata de ausência ou baixo sofrimento diante de situações adversas. Muito ao contrário, a resiliência se manifesta exatamente após as emoções mais dolorosas da vida.

Assim, a o termo se refere à capacidade que as pessoas têm de se adaptar às dificuldades, traumas, ou tragédias que a vida lhes impõe. Embora algumas pessoas possam ser mais resistentes do que outras, ser resiliente não é uma característica imutável, dessas que você tem ou não, mas é uma habilidade que pode ser aprendida por qualquer pessoa. Disponível em: <https://blog.psicologiaviva.com.br/atitudes-que-favorecem-a-resiliencia/> Acesso em 24 de novembro de 2019.

compreensão e respeito dos processos de aprendizagem dos adultos, como afirmam o Formador 5 e o formador 8

Nossa! Confesso que o no início o meu maior desafio foi me policiar em querer dar dicas do processo, em resolver a situação problemática da escola. Tive que fazer um processode auto avaliação pessoal, profissional para poder compreender as ferramentas da Tutoria, com isso, hoje posso afirmar que esse programa abrange todos os aspectos do ser humano, e auxilia em mudança de postura real. Hoje me posicionando como formadora, com mais compreensão e respeitando os limites dos processos de aprendizagem de adultos (Formador 5).

1 Apropriar-se de metodologias adequadas para a formação de adulto.

2 Conviver sem fazer julgamentos de valores.

3 Proporcionar uma aprendizagem significativa para o tutorado, que norteie as suas ações na comunidade escolar (Formador 8).

Conforme nos alerta Luck é necessário ter desenvolvida essa habilidade de integrar a mudança como uma dinâmica vital do líder para uma sobrevivência criativa:

A liderança está associada à renovação e a mudança, não a conservação e a reprodução. Daí porque as habilidades de liderança se assentarem sobre o desenvolvimento, pelo gestor, não só de uma aceitação ativa de mudanças, mas também de uma vivência de mudança como um modo de ser próprio. As habilidades de promoção e orientação para a mudança passam, por certo, pelas habilidades de articular o melhor do passado com as melhores perspectivas de futuro e de superar as inadequações do passado, ao mesmo tempo superando os medos e as inseguranças diante dos novos desafios (LUCK, 2012 p. 130).

Viver a mudança como algo próprio da gestão escolar, é a proposta apresentada por Luck, superando os medos e as inseguranças, essa é a atitude de uma liderança. Ou ainda podemos destacar Freire (2008, p. 87), que em seus escritos, faz-nos acreditar cada vez mais que:

[...] não nasci, porém marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras formas práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos.

O tornar-se professor (Gestor) é esse processo feito a cada dia, refletindo sobre as ações, observando atentamente a si e aprendendo com as experiências

dos outros, sustentado com leitura contínua e crítica de textos teóricos. Para Hargreaves (2002) por sua vez, a formação é um processo que produz aprendizado, exige planejamento e move reflexões.

É a partir dessa perspectiva que o profissional percebe a necessidade de mudança na prática. Assim, [...]. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p. 114).

A Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica Educacional é esta oportunidade como aborda Hargreaves acima, nessa dinâmica o profissional tem a chance de experimentar, observação, a modelagem, o treinamento, e feedback, para desenvolver suas habilidades no cotidiano da escola.

Como também é observado no Relatório da reunião na SEDUC(2017) entre as atribuições dos tutores, num primeiro esboço, está o aperfeiçoamento pessoal, o planejamento e avaliação contínuas⁸, que não deixam de ser um desafio constante devido a realidade encontrada em cada escola com seu grupo humano.

[...] - Apoiar os pares em processos de intervisitação de tutores com a finalidade de aprimorar sucessivamente as práticas da equipe.

- Realizar estudo semanal sobre as práticas de tutoria com vistas ao aprimoramento da própria prática e dos pares
- Mediar ações de formação centralizada aos pares com a finalidade de apoiar o desenvolvimento do grupo de tutores da SEDUC.
- Mediar ações de formação a distância aos pares.
- Apoiar a Secretaria de Educação em processo de ampliação do programa na formação de outros tutores referência na metodologia.
- Avaliar ativa e periodicamente o próprio desempenho com base nas necessidades da escola e do tutorado a partir de um instrumento de auto avaliação da prática.
- Planejar ações formativas para si mesmo com metas de melhoria de prática a partir da matriz do tutor;
- Cumprir as metas previstas em seu plano de formação com foco em autodesenvolvimento. (RONDÔNIA 2017, s/p)

⁸ **Matriz Nycla-** É uma ferramenta adaptada do trabalho desenvolvido pela NYC *Leadership Academy*, com o objetivo de apoiar a formação em serviço de tutoria sob o acompanhamento do Núcleo Gestor com os tutores/formadores, visando uma autorreflexão dos tutores para impulsionar do seu papel como formador dos gestores escolares, contribuindo assim na melhoria do processo ensino e aprendizagem dos estudantes. Para os Gestores temos o PALE -Planilha da Autoavaliação do Líder Escolar é uma ferramenta adaptada do trabalho desenvolvido pela NYC *Leadership Academy*, com o objetivo de apoiar a formação em serviço de tutoria realizado pelos tutores/ formadores com os gestores.

Por fim coloca Madalena Freire (2008) uma perspectiva para um professor formador:

O desafio é formar, informando e resgatando num processo de acompanhamento permanente, um educador que tece seu fio para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática, dessa forma ao criar, o sonhar, o inventar, pode ser instrumentalizado por um educador, possibilitando, assim, um pensar e um fazer criativo diante dos grandes desafios na construção deste educador-pesquisador que faz ciência da educação. Fazer ciência exige exercício metodológico, sistematizado, rigoroso, de observar, refletir, avaliar e planejar. São esses que alicerçam sua pesquisa, luta cotidiana, permanente. (FREIRE, 2008. p. 44)

Outro desafio posto por mais de um dos Professores formadores é a não exclusividade no serviço da Tutoria Pedagógica com Gestores nas Coordenadorias Regionais de Educação e a dificuldade de assistência do Núcleo gestor.

Uma das maiores dificuldades está na questão da dedicação exclusiva para exercer a função de tutor, pois temos outras atribuições além de tutor e isso dificulta, uma vez que, é preciso ter tempo para estudo individual e também estudo em equipe com o núcleo gestor para a troca de experiências (Formador 6). Meu maior desafio é não poder me dedicar mais aos estudos dos materiais de apoio ao programa e não contar com assistência efetiva do comitê gestor (Formador 7).

No caso das Coordenadorias Regionais de Educação, localizadas nos municípios e jurisdição, possuem um quadro de pessoal reduzido para monitorar e atender a todas as demandas solicitadas pela mantenedora SEDUC nas escolas dos municípios que compõe a Regional, que exigem relatórios de acompanhamento, avaliação e informações.

O Programa Formação de Formadores de Gestores Pedagógicos é um dos programas e que, pela necessidade das CREs, os profissionais são professores formadores, cumprindo o preceito legal, não são técnicos educacionais, e necessitam atender a outras situações emergentes e urgentes solicitadas. A mesma situação ocorre com os membros do Núcleo Gestor que é organizado com profissionais lotados e atuantes na CRE. Em algumas situações não existe mais um profissional disponível na CRE para executar esse serviço como membro do Núcleo Gestor e na medida do possível cada Coordenadoria vai se organizando para atender a esta e outras demandas.

6.2.3 A receptividade dos Gestores à Formação da Tutoria Pedagógica vista pelos Professores Formadores/Tutores

Foi perguntado aos Professores formadores quanto a aceitação dos gestores na participação dessa formação da tutoria pedagógica, na experiência desses professores formadores constata-se algumas evidências, que embasam as seguintes contribuições:

Apesar de se colocarem à disposição da aprendizagem, algumas vezes se tornaram resistentes para visualizar suas dificuldades. Resistência em mudança de posturas (Formador 1) Todos que eu formei e os que estão sendo formados foram bem receptíveis, inclusive os que concluíram continuam enviando para mim, fotos de suas ações (Formador 2).

Inicialmente com a apresentação do Programa Tutoria Pedagógica e sua metodologia de trabalho através do Workshop para os gestores participantes, com a intenção de sensibilizar e despertar a vontade em participar do programa. Esse processo, ajudou bastante o momento de entrada na escola e a realização das sessões e trabalhar as estratégias da tutoria (Formador 3).

Boa. Uma das gestoras inseridas repete constantemente, porque fui inserida no programa só agora, no final do mandato, queria ter passado por essa experiência antes! Outra já disse: 'adoro quando você vem aqui' (Formador 4)!

A aceitação foi unânime, porém como é uma formação no cotidiano, semanal, e sequencial, no decorrer da formação em serviço poderão compreender melhor os processos de construção da aprendizagem e das reais necessidades pessoais de um líder em excelência (Formador 5).

De maneira geral foi bem aceita, alguns tiveram receio inicial por achar que se tratava de um programa de monitoramento, mas com o decorrer da sessão (Formador 6).

De início houve um pouco de resistência, mas, conforme o programa ia se desenvolvendo seus conceitos sobre ele foram mudando, hoje temos uma excelente aceitação (Formador 7).

Na reunião na qual a coordenadora da CRE apresentou o Programa aos gestores e falou o nome das escolas contempladas, observou-se que houve uma certa expectativa, receio e chegaram a cogitar que era porque não estavam exercendo bem função de gestor, porém após a apresentação do programa, na íntegra, pelas tutoras e núcleo gestor demonstraram uma boa aceitação (Formador 8).

Os resultados da aplicação da metodologia da Tutoria pedagógica já causam contentamento e demonstram o alinhamento às necessidades das gestoras, como se verifica na expressão: Como foi importante também a apresentação da proposta de Formação em serviço através da Tutoria Pedagógica, pelas CREs a fim desensibilizar, abrindo a possibilidade de participação e incentivando aos gestores a participação. Para tal consideramos as respostas dos gestores em pesquisa que segue abaixo.

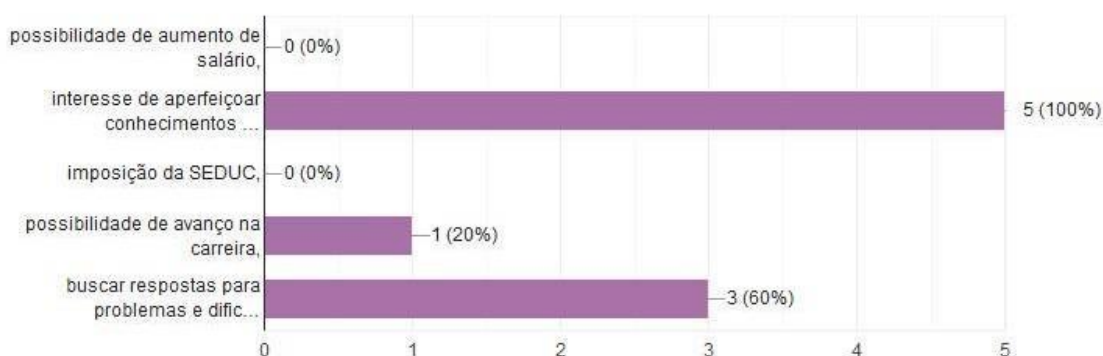
6.2.4 Receptividade e motivação dos gestores para abraçar a Tutoria Pedagógica de Gestores

Enquanto na visão dos gestores se observa a sua aceitação e motivação para participar da formação em Serviço na tutoria pedagógica, conforme observamos no gráfico abaixo:

Gráfico 15- Motivações dos gestores para a formação em serviço da tutoria

3) Na sua opinião, quais os motivos que o levaram a inserir-se no Programa de Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica, poderá marcar mais de uma opção.

5 respostas



Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019

As Gestoras pedagógicas expressaram assim seu interesse e motivações para participar da formação conforme relata o gráfico acima: para 100% dos gestores é interesse em aperfeiçoar os conhecimentos e a prática pedagógica da gestão; em 60% é interesse para se buscar respostas para problemas e dificuldades da gestão escolar, e para 20% dos gestores o interesse é ver essa formação

também como uma possibilidade de avançar na carreira. Existe a busca destes gestores as alternativas de que lhes ajudem a melhorar seu trabalho profissional e resolver as questões mais diversas em seu trabalho de gestor escolar. Por isso aceitaram o desafio dessa formação.

Outro gráfico demonstra o valor da Formação continuada para esses gestores como vemos o resultado abaixo:

Quadro 16 - O valor da Formação continuada para gestores.

2) Considera a Formação Continuada para Gestores escolares como sendo:

5 respostas



Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019.

Percebe-se na resposta do gráfico acima que 100% dos gestores em pesquisa considera a Formação continuada como sendo muito adequada para sua realidade.

Também afirmam alguns gestores a respeito da aceitação da Formação em Serviço na Tutoria Pedagógica, nos depoimentos livres que seguem:

[...]a tutoria veio para somar, por mais que a gente se esforce, recebe elogios que estamos fazendo um bom trabalho nós sabemos que nada é cem por cento então sempre vai ter onde melhorar, por isso a gente aceitou de imediato essa ajuda que vai ser uma grande ajuda e vamos corrigir os pontos que ainda não estão adequados, então só tenho de agradecer [...] e vamos seguir aí, creio que daqui a seis meses, teremos muito que comemorar (Gestor 8.D).

[...]Jeu espero que PF/T5 continue {...}, porque tem me ouvido, tem me orientado, muitas vezes ele nem orienta ele só observa e porque eu acredito que já é uma coisa muito boa, só em ter alguém para ouvi-lo, porque toda equipe tem alguém que ouve

e é o diretor, só que o diretor não tinha antes alguém que pudesse ouvi-lo, né! [...] (Gestor 6.D)

A PF/T da CRE veio trabalhar comigo nesse projeto da Tutoria, quando eu conheci o programa eu fiquei muito assustada, lá vem fiscalização para o nosso lado. A gente sempre trabalhou com autonomia, nunca teve assim aquela pressa, teve sempre autonomia para trabalhar, e chegando essa tutoria a gente ficou mesmo muito preocupada, mas quando foi acontecendo eu percebi que não estava acontecendo o que eu tinha tanto medo.[...] veio para somar comigo, trabalhar comigo no decorrer desse processo,[...] e eu até falei que eu queria que este programa tivesse acontecido antes, Que hoje eu seria diferente e que muita coisa teria mudado na minha vida..[...]

Gestor 5.D

[...]Pena que não seja todos os dias, porque todos os dias temos algo a aprender. E a nossa tutora que faz o acompanhamento aqui é PF/T6, ao qual estou muito feliz porque me acompanha no meu trabalho, [...] (Gestor 15D).

Percebe-se o quanto é importante o compromisso e a abertura, tantos dos tutores, quanto dos gestores, a estarem disponíveis e comprometidos em melhorar sua prática segundo os objetivos educacionais (Gestores 8.D e 15.D), com destaque para o apoio do Tutor, como um aspecto que incentivou o gestor na formação conforme afirmou o Gestor 6.D.

Já o Gestor 5.D no depoimento relata que teve um olhar de desconfiança, mas que durante o processo percebeu o engano de sua ideia preconcebida sobre o programa. Evoca-se Luck (2012) para iluminar essa prática, que referencia:

O desenvolvimento de conhecimentos, habilidade e atitudes, no entanto, se baseia no esforço individual, uma vez que cabe a cada pessoa, assumir a responsabilidade pessoal em melhorar o seu desempenho. É também coletivo, mediante a realização de oficinas, estudo de grupos, troca de experiências e experimentação, seguidas de reflexão e *feedback*. (LUCK, 2012, p. 122)

Luck (2012) reforça o aspecto do esforço individual de cada um assumir a própria responsabilidade pessoal em melhorar seu desempenho, como também favorecer o trabalho coletivo de estudo em grupos, a troca das experiências, seguidas da reflexão e *feedback* conforme afirma acima.

Também acresce Imbernóm que a formação continuada de professores, (no nosso caso, os gestores educacionais), na análise de situações problemáticas, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança, e desenvolvimento e melhoria, a

formação haverá sempre resistências se for vivida como uma imposição arbitrária e achar que será pouco útil (IMBERNÓN, 2010).

Então sempre que uma formação for apresentada como arbitrária, encontrará resistências para seu desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, a formação continuada ajuda o gestor educacional formular questões válidas para sua prática e projetar os resultados e criar as soluções para seus desafios, Imbernón (2010) confirma “A fundamentação deste modelo encontra-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar objetivos que tratam de responder a tais questões” (IMBERNÓN, 2011, p. 77).

6.2.5 Percepções dos Professores Formadores a respeito da qualidade à gestão que a Tutoria trouxe às escolas

Outra questão levantada foi como os professores formadores perceberam a melhoria da qualidade à gestão escolar das escolas acompanhadas pela Tutoria Pedagógica, e quais os eventos que evidenciaram essa qualidade.

As respostas consistiram nos seguintes argumentos:

Sim, quando o gestor após fazermos uma estratégia de ação modelar ou outro, com feedback percebe o que está precisando ser potencializado com uma ação mais eficaz (Formador 1).

Com certeza, todas as escolas contempladas têm se destacado desde os resultados quantitativos aos aspectos qualitativos. A equipe é mais coesa, realizam mais projetos em prol da aprendizagem. E os gestores até hoje relatam seu aprendizado na Tutoria (Formador 2).

Sim, é nítido, já nos primeiros processos de auto avaliação, já podemos colher bons frutos, pois os gestores começam a perceber o seu real papel dentro das instituições, pois toda as atividades derivam do Pedagógico. Principalmente utilizar os dados externos e interno para planejamento de ações curto prazo em prol, da recuperação de desempenho acadêmico dos alunos através da atividade de - ação reflexão ação. Diálogo aberto baseados em evidências; Feedback imediatos; Organização do tempo dentro da instituição; Reuniões para avaliação de ações; Participação em conselho de classe e deliberações reais (Formador 5).

Maior envolvimento no processo pedagógico da escola, comprometimento nas ações desenvolvidas dentro e fora da instituição (Formador 3).

Com certeza. Apesar do pouco tempo que estou no processo, iniciamos em agosto, é perceptível o esforço dos gestores em acompanhar mais de perto os processos pedagógicos, sendo que antes estavam demasiadamente preocupados com a dimensão administrativa e financeira (Formador 4).

Por estarmos ainda num processo inicial com os novos gestores não tenho elementos concretos para fazer uma afirmação sobre essas questões (Formador 6).

Com certeza houve mudança de conceito e de prática também. As evidências foram vistas nos vídeos gravados por eles (Formador 7).

A formação possibilita aos gestores repensarem suas práticas e ações dentro do ambiente escolar, repensando estratégias com as intervenções necessárias para que fortaleçam o ensino e aprendizagem. Avaliação do PPP, análise de dados, organização de sua rotina, reestruturação do Conselho de Classe, interação com a equipe (Formador 8).

Como também podemos observar um dos eventos que evidenciam a qualidade nas escolas acompanhadas pelos professores formadores através da Tutoria, é o resultado do IDEB – Índice Desenvolvimento da Educação Básica⁹ Conforme observamos abaixo no quadro do IDEB 2015-2017.

⁹ O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia.

Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) em 2007, o Ideb sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país: **Fluxo**: representa a taxa de aprovação dos alunos;

1. **Aprendizado**: corresponde ao resultado dos estudantes no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, e a Aneb, avaliação amostral do Saeb, que inclui também a rede privada.

[...] O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/o-que-e-o-ideb-2/>

Conforme a Nota técnica o Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) - obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) - com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf

Quadro 6 - Quadro do IDEB 2017 resultado das escolas contempladas com o Programa Tutoria Pedagógica em Porto Velho no período 2016-2018

Nº	ESCOLA	GESTOR	Meta Observada					Meta Projetada	
			2015		2017			4º/5º	8º/9º
			4º/5º	8º/9º	4º/5º	8º/9º	3º EM		
01	EEEFM Risoleta Neves	Gláucia Soares Proença Fonseca	-	3,3	-	*	-	-	4,2
02	EEEF Mariana	Marcia Almeida dos Reis	-	2,4	-	5,0	-	-	4,4
03	EEEF Jânio da Silva Quadros	Sônia Figueira da Silva de Holanda	3,5	2,7	4,5	4,2	-	4,8	3,0
04	EEEFM Rio Branco	Reginey Allan de Abreu	-	2,9	-	4,5	3,4	-	4,8
05	EEEF Jorge Vicente Salazar dos Santos	Marlene Rodrigues da Silva	4,7	4,1	4,9	5,1	-	4,9	4,8
06	EEEFM Murilo Braga	Josenice Nara Johnson	-	4,2	-	5,3	-	-	4,3
07	EEEFM Juscelino Kubitschek de Oliveira	Andrélino Moraes de Souza	-	3,7	-	4,6	-	-	4,8
08	EEEFM John Kennedy	Valter Belarmino	-	4,2	-	4,9	-	-	4,7
09	EEEF 21 de Abril	Carla Suzete Barba Chaves	5,3	3,9	5,9	5,1	-	4,9	4,0
10	EEEFM Gov. Araújo Lima	Benito de Jesus Silva Feio	-	3,0	-	4,5	-	-	4,0
11	EEEFM Barão de Solimões	Marcelo Lima de Araújo	-	4,6	-	5,3	4,6	-	5,3
12	EEEF São Sebastião I	Antonieta Marques de Souza	4,9	4,1	5,2	4,3	-	3,9	3,0

Fonte: SEDUC, Porto Velho (2016-2018)

Considerando o quadro acima, percebe-se que as escolas que têm os números de IDEB selecionados, sendo as escolas números 2 a 12, acompanhadas pelo programa de Formação, aumentaram o índice de aprendizagem, em nível maior que esperado e umas até ultrapassando a meta estabelecida para o ano. Todo o empenho da gestão educacional em desenvolver as atividades em prol da aprendizagem dos estudantes, da sua permanência na escola e da sua participação total das avaliações externas, levou a este resultado de melhor colocação e aproveitamento no índice de desenvolvimento educacional- IDEB.

Como relata um Gestor sobre esse assunto:

[...] na escola B temos parceiros muito atuantes, os pais muito envolvidos, e a chave do nosso sucesso e nós temos um IDEB que já atingimos, em 2021 de 5,8 e temos uma missão grande agora e com certeza é continuar subindo o IDEB, que a nossa função e a nossa missão agora não é deixar a onda passar, mas todos caminharem juntos, a tutoria precisa continuar envolver mais gestores estarmos reunidos para trocarmos mais experiências, eu só vi a tutoria que até o momento espero que não acabe junto conosco, [...] (Gestor 2.D).

É necessário a efetivação das parcerias com os pais, com outros atores sociais, em ações organizadas, articuladas e focadas na formação dos gestores

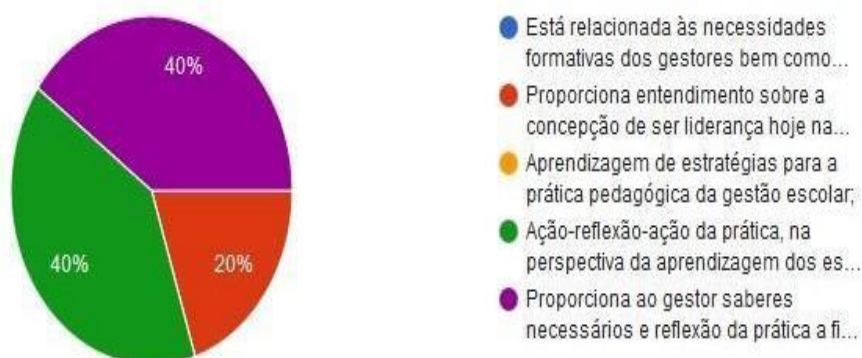
para alcançar o sucesso dos estudantes. Exige um trabalho articulado do gestor com sua equipe, professores, pais e comunidade, conforme vimos no depoimento acima.

6.2.6 Percepção dos gestores a respeito da qualidade alcançada através da formação em serviço da Tutoria Pedagógica com Gestores

Gráfico 17- Contribuições para a qualidade do trabalho dos gestores

10) Avalie como a Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica contribui para a qualidade de seu trabalho como gestora:

5 respostas



Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019

Na visão dos gestores observamos que 40 % focaram na qualidade a partir da Ação-reflexão-ação da prática, na perspectiva da aprendizagem dos estudantes, da autoformação e da Formação de sua equipe escolar. E 40% assinalou o item proporciona ao gestor saberes necessários e reflexão da prática a fim de planejar e avaliar o processo de gestão. Como também, 20% expressa que proporciona entendimento sobre a concepção de ser liderança hoje na gestão escolar.

Nos depoimentos livres dos gestores, também se evidencia uma qualidade no aprendizado na questão das relações interpessoais:

*[...]só tem contribuído na melhoria das nossas ações na escola, principalmente na minha formação como gestora, melhorando meu trabalho de relações humanas, com meus funcionários, com os alunos e com a comunidade enfim (Gestora 7. D).
[...] não é fácil, gerir os pais exige a todo instante muita reflexão, você precisa estar indo e voltando, com o seu*

feedback, você precisa estar buscando dentro de suas ações com humildade, rever o que não deu certo, buscar junto com sua equipe melhorar, e o tutor vem dar esse suporte e o norte é isso que eu vejo na Tutoria (Gestor 2.D).

[...] Porque este programa despertou em mim o que é realmente ser uma gestora, porque eu questionava que sou uma gestora muito humana com os servidores, e faço um tratamento com o servidor de uma forma bem humanitária, e eu questionava será que eu sendo assim isso pode prejudicar minha gestão? Esse tipo de condução nos ajudou, é só transformar umas atitudes que eu tenho no decorrer da minha gestão, eu mudar e tratar de forma diferente mesmo eu sendo quem em sou. Porque eu percebi que eu não preciso ser diferente para eu mudar meu jeito de ser para eu poder trabalhar uma gestão de qualidade, então eu percebi que nesse período eu mudei muito, sem querer, esse programa trouxe uma mudança grande na minha vida, que eu jamais percebia que era a Tutoria que estava fazendo essa diferença e eu agradeço a minha tutora[...] Gestora 5. D.

“Compreender a dinâmica interpessoal e os seus desdobramentos, assim como as forças que movimentam esse relacionamento, e, finalmente, agir a partir da inteligência emocional e social, é fundamental para uma boa liderança”. (LUCK, 2012, p. 127) e ainda: Cultivar boas qualidades pessoais, a partir do autoconhecimento, é necessariamente uma demanda para todos os profissionais, e, sobretudo, para os educadores, por seu papel de liderança e influência sobre todos que passam pelas instituições educacionais. (LUCK, 2012, p. 125)

Concluindo este aspecto é possível verificar que o Programa da Tutoria Pedagógica com os Gestores, tem favorecido essa qualidade nas relações dos gestores e sua equipe e comunidade e consigo mesmo na relação pessoal dialógica com a própria interioridade, conforme elucida Luck (2012).

6.2.7 As tensões e conflitos que enfrentadas na prática de Professor Formador

Sobre as Tensões e conflitos que os professores formadores enfrentam na sua prática, e sua resolução obtivemos as seguintes contribuições trazendo as questões à tona:

Tive algumas dificuldades com o acesso a auto avaliação do gestor que muitas vezes não aceitava sua postura e comportamento como algo a ser potencializado. Depois de muitas reflexões e estratégias da tutoria para que percebesse a situação (Formador 1).

As tensões foram antes de entrar na escola, pois havia uma preocupação em estar só com os gestores e fazer questionamentos certos. Se resolveram todos com muito estudo e quando iniciei na prática, pois fui muito bem recebida por eles (Formador 2).

Trabalhar os modelos mentais, inferências ainda é um processo bem difícil dentro das sessões de tutoria. O exercício diário vai moldando uma forma mais simplista de como trabalhar a formação (Formador 3).

Em uma escola, por estar localizada em um Distrito, todas as vezes que eu agendava a sessão, mais dois ou três técnicos agendavam visita àquela escola para aproveitar o transporte. Resolvemos conversando com os setores e explicando a necessidade da Tutoria em acompanhar diferentes rotinas do Diretor, não só atendimento à CRE, bem como, a importância de momentos a sós com a gestão para realização de feedbacks. Também estou alternando os horários entre o período matutino e o período vespertino (Formador 4).

Em uma unidade de ensino uma gestora constantemente utilizava desculpas para não participar das sessões, ou sair da escola em meio sessão, quando chegamos na fase da aplicação das ações, mostrava resistência em querer realizar as ações, proposta por ela, utilizei a estratégia de formar a vice gestora, que em conjunto conseguimos alavancar a gestora, passou a participar das sessões e realizar suas ações, foi a gestora que mais demonstrou crescimento no processo (Formador 5).

Acredito que foi desmistificar a visão dos tutorados que a nossa atuação nesse programa é a de facilitador do processo de formação em serviço e não de alguém da Coordenadoria que está no espaço escolar meramente com a função de fiscalizar o trabalho do Tutorado (Formador 6).

Meu maior conflito é realizar o feedback com questionamentos tensionadores (Formador 7).

Cabe aqui analisar de acordo com o entendimento da amostra dos gestores sobre formação em Serviço, que pode ser uma das causas da dificuldade dos Professores formadores em executar a formação conforme citado acima pelo formador 5. Neste caso afirma Nóvoa (2009):

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

Também afirmado Imbernón (2010, p. 26) “o desafio, segundo meu ponto de vista, é examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido,

construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho[...]”. Na questão apontada pelo formador 1,2,3 e 7

Bem como a importância do preparo do Tutor para desenvolver seu trabalho com competência e com as estratégias, demanda essa, que também necessita de investimento de tempo e foco.

Para Imbernón (2011), refletir a prática teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade vivida dentro da sala, gerando a capacidade do professor ter conhecimento pedagógico por meio da prática educativa, desenvolvendo um trabalho conjunto para transformar essa prática. A formação individualista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais.

Esse texto retrata os professores, mas serve tanto para formadores quanto para gestores atuando em colaboração e parceria: planejando, interagindo na construção de experiências e conhecimentos, avaliando e reprogramando dentro de um determinado espaço com objetivo de transformar a si mesmo e ao espaço educativo com toda sua equipe.

Ou ainda na mesma linha de defesa, Nóvoa (1992, p. 25) argumenta que “a formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Da mesma forma vamos também verificar o que os gestores entendem por esta formação em serviço:

6.2.8 Concepções dos Gestores sobre Formação em Serviço

Relaciona-se aqui as concepções que estes gestores em pesquisa têm sobre a Formação em Serviço, a qual foi lhe perguntado o que entendem por formação em serviço:

Gráfico 18- Concepção de Formação em Serviço dos gestores em pesquisa:

1) O que você entende por Formação em serviço: Assinale uma das alternativas.

5 respostas



Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019

Observa-se no gráfico acima que 80% dos gestores entendem a Formação em Serviço como estar constantemente lendo, estudando, se preparando, independentemente de período de tempo, mas que ajuda na prática da gestão, enquanto 20% entende que a formação em Serviço acontece durante o tempo de trabalho escolar, no horário em que está na escola. Isso mostra o entendimento deles, e que vem convergir ou divergir com o papel e a função do professor formador/tutor, que o acompanha no período do horário escolar, previamente combinado entre ambos.

No capítulo dois deste estudo foi mencionado as diferentes concepções de Formação. Aqui em se tratando da Tutoria Pedagógica, no caso desses gestores, sendo uma pequena amostra de um todo, revelam um entendimento que não está de acordo com a metodologia da tutoria pedagógica, ser realizada como Formação em Serviço. Com certeza no decorrer do tempo eles entenderão o sentido da formação em Serviço que vai acontecer no espaço da escola prioritariamente.

Atribuída a essa concepção, observamos no formador 5 a dificuldade de a gestora estar postergando e adiando sempre as sessões de formação, a concepção que eles têm sobre a função dos que trabalham na CRE conforme relata o formador 6.

Enquanto SEDUC (2019) afirma o seguinte:

O Programa Tutoria Pedagógica se configura como uma metodologia de formação continuada em serviço - complementar a outros tipos de processos formativos ao longo da trajetória profissional - que acontece na prática, a partir da reflexão sobre a prática, para promover mudanças na prática pedagógica. No cotidiano da escola, o tutor reconhece e valoriza as

competências do tutorado para, assim, desencadear o processo de aprendizagem e agregar novos conhecimentos, de caráter prático, com o objetivo de oportunizar um ambiente que maximize a aprendizagem do adulto em formação (p. 8).

É uma formação continuada em serviço, de caráter prático. Por isso é feita com e no cotidiano da escola e exige essa dinâmica apresentada por Paulo Freire (2008):

Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (2008, p. 29).

Pelo fato da formação acontecer na prática, a partir da reflexão da ação, e na ação, no chão da escola, cujo gestor está inserido, é detectado pelo professor formador/tutor, quais as competências adquiridas e as ainda não adquiridas pelo gestor a fim de otimizá-las, e potencializá-las para um melhor desempenho profissional na função.

Nesse mesmo processo o professor formador/tutor questiona-se, reflete, planeja e revê seus planos e suas estratégias de formação, por isso o termo repercurar.

O que mostra que deve estar imbuído do espírito abordado por Freire, de ser um verdadeiro aprendiz, buscando mudar a própria realidade e a dos demais, não se contentando em parar no resultado obtido, mas continuar buscando sempre e comunicando as experiências realizadas para aprendizagem o de todos.

6.2.9 Dificuldades dos gestores

Em se tratando das dificuldades dos gestores no seu processo de formação em Serviço na metodologia da Tutoria Pedagógica observa-se aos seguintes dados como relata o gráfico:

Gráfico 19 Dificuldades dos gestores com relação a Formação da Tutoria Pedagógica

4) Indique a maior dificuldade em relação a Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica:

5 respostas



Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019

Observamos que 40% dos pesquisados encontra dificuldades em Priorizar o tempo para a própria formação e 40% dificuldade na gestão e formação dos docentes na realização da proposta educacional, enquanto 20% na gestão e formação da própria equipe gestora da escola.

É interessante notar a dificuldade que apresentam esses gestores, é com relação a formação de um modo geral: dificuldade de priorizar a formação pessoal, gestão e formação da própria equipe, e formação dos docentes na realização da proposta educacional.

Invoca-me esse resultado a alguns questionamentos: se a dificuldade da formação pessoal perpassa para o coletivo de sua escola, a formação é considerada importante? Como deve agir a liderança nessa perspectiva? Trazemos Luck (2012) para nos ajudar a refletir:

A todos que atuam na educação cabe o exercício de liderança pelos preceitos da liderança compartilhada, da liderança educativa e da coliderança nos seus espaços específicos de trabalho. Como a Educação é um processo social, qualquer trabalho na escola deve ser considerado segundo essa dimensão, da qual a liderança é um processo imanente. Pode-se dizer que o sucesso de todos e de cada um está diretamente vinculado a essa competência de liderança dos participantes na comunidade escolar (LUCK, 2012, p. 121-122)

Neste sentido corrobora Libâneo (2013), o diretor ou gestor da escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico desempenhando principalmente a gestão geral da instituição escolar.

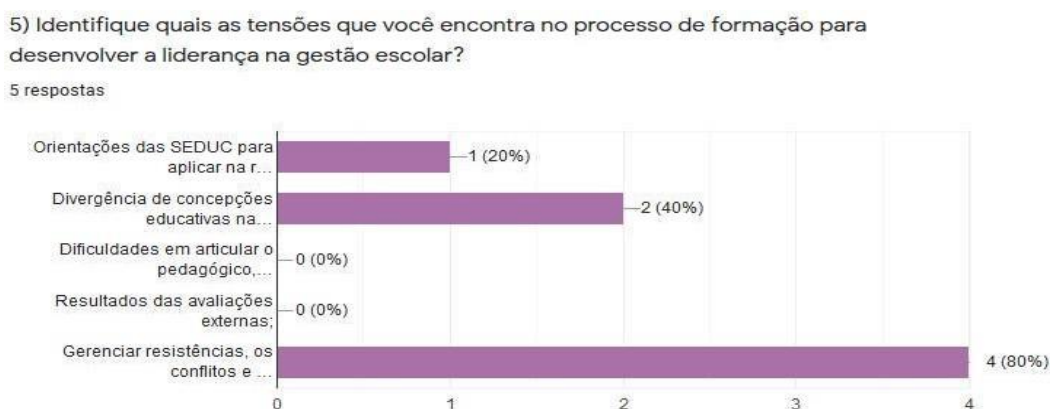
Assim o diretor escolar:

Encarna um tipo de profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalhos em grupo para assegurar a participação de alunos, professores, especialistas e pais nos processos de tomada de decisões e na solução dos problemas (2013, p. 96).

Requer habilidades de liderança articular tantas lideranças na comunidade escolar, no entanto, é compromisso e responsabilidade de cada um melhorar seu desempenho profissional e todos necessitam desenvolver sua liderança no espaço onde atuam, sempre articulando e somando os esforços para atingir os objetivos educacionais aos quais se propõe.

Com relação às Tensões que os gestores participantes da pesquisa responderam conforme visualizamos no gráfico abaixo:

Gráfico 20 - Tensões dos gestores no processo da Formação para liderança na gestão escolar



Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019

No quesito tensões observa-se que os participantes em 80% são tensionados em gerenciar as resistências, os conflitos e violências existentes na escola, mais 40% respondem que é a divergência de concepções educativas na equipe escolar que são causa de tensões; e 20% faz menção de tensão provocada pelas orientações da SEDUC aplicadas na realidade local.

Neste sentido, relatando as tensões e dificuldades dos gestores em pesquisa apresentados nos quadros acima, trazemos a contribuição de Heloísa Luck (2012), com relação a uma das habilidades da liderança escolar, que escreve:

A liderança se constrói a partir do trabalho conjunto e compartilhado, que demanda do líder, a competência necessária ao enfrentamento de posições individualistas e corporativistas inadequadas a realização dos objetivos educacionais, mas que, infelizmente, se fazem presentes em maior ou menor intensidade e frequência nas escolas. (LUCK, 2012, p. 127-128)

A habilidade de trabalhar em conjunto e de forma compartilhada é o que dá a base ao líder, que procede ao enfrentamento de situações adversas ao projeto educativo e aos objetivos coletivos da escola. O gestor escolar é este sujeito, que tem a missão de ser o líder que conduz ao objetivo final que é a qualidade de educação para todos e em todos os níveis.

6.2.10 Estratégias da Tutoria Pedagógica mais usadas pelos Professores Formadores

Neste item apresentamos quais as estratégias mais utilizadas pelos professores formadores/Tutores para potencializar os gestores na sua função pedagógica, na aprendizagem de adultos profissionais na Formação em Serviço com a ferramenta da Tutoria Pedagógica:

A troca de experiência entre gestores como a ação modelar, feedback entre outras fortalecem os gestores na função pedagógica trabalhando sempre com ação-reflexão-ação (Formador 1).

A partir do acompanhamento no cotidiano tornar a formação significativa, proposital e deliberativa. Proporcionando questionamentos potentes, escuta ativa e oportunizar os gestores a refletirem sobre suas ações buscando as suas respostas de mudanças (Formador 2).

A conversa com ou sem devolutiva, ainda funciona mais como estratégia de reflexão (Formador 3).

Observação em diferentes situações seguida de Feedback. Em momento específico, o Role Play foi transformador (Formador 4).

As evidências do contexto da escola, o feedback transparente e ações que consiga realizar em tempo hábil, para que possa replanejar outras ações para potencializar sua liderança (Formador 5).

As estratégias da modelagem e do roleplay (Formador 6).

O feedback e a caminhada pedagógica (Formador 7).

Roleplay, Caminhada Pedagógica e Feedback (Formador 8).

Podemos também visualizar que as estratégias mais utilizadas com os gestores, no desenvolvimento de suas habilidades foram:

Gráfico 21 - Estratégias utilizadas pelos tutores na Tutoria Pedagógica Educacional



Fonte: Entrevistas com os professores formadores 2019.

Considerando o gráfico acima, percebem-se as estratégias mais potentes na tutoria pedagógica utilizada pelos professores formadores, sendo: Onde constatamos que 29% utiliza o Feedback, 14% utiliza o acompanhamento do cotidiano com a observação, e também 14 % utiliza o Role Play, 10% dos formadores utiliza a caminhada pedagógica, 10% escuta ativa e 10%questionamentos potentes, já 5% Troca de experiências entre os gestores, 5% Ação modelar, e 5% o replanejamento, todas estas estratégias são para potencializar a ação/reflexão/ação dos gestores.

Para Schön (1992, p. 83) “é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na-ação”. No trabalho de um Professor Formador/Tutor, temos essa metodologia, pois cada Gestor educacional é único. Exemplificando: após a sessão de tutoria/momento formativo, o professor formador pensa no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. A reflexão na ação oportuniza o processo de prestar atenção no Gestor em Formação, detectando qual é o seu grau de compreensão e suas dificuldades, possibilitando o planejamento e o experimento no decorrer desta mesma ação através das estratégias da Tutoria que já foram elencadas no gráfico acima.

Desta forma o processo educativo/ formativo está permeado pelo diálogo refletido e pensado, mesmo que seja de forma individual. Pelo fato de ser dialógico, envolve aprendizado de ambos, Formador e o gestor em formação. Esta

individualização defendida por Schön (1992) é justificada pela necessidade do acompanhamento e da percepção do desenvolvimento de cada profissional em formação.

Também é mencionado pelos Gestores educacionais nos depoimentos livres a respeito das estratégias significativas das metodologias utilizadas pelos professores formadores/tutores:

[...] Mas eu sei que tem momentos que eu tenho que tomar a decisão por mim, e daí eu tenho que pensar o que é melhor para minha comunidade e meus alunos, e o que é mais legal dessa tutoria é que tem uma pessoa fora da escola que dá feedbacks para nós quando é necessário, sem deixar a gente preocupado com o julgamento dele. Porque ele está ali, justamente para ajudar a refletir, a pontuar alguma coisa que não esteja tão legal, e a gente não fica com aquela preocupação de que está sendo julgado ou avaliado, que está sendo o que vai acontecer comigo, 'ela viu que tal coisa pode ser melhor', mas eles mostram que a gente é ser humano, não é cem por cento em tudo e eu só tenho a agradecer[...] (Gestor 10.D)

Tenho aprendido bastante tenho refletido sobre minhas ações, eu quero cada dia melhorar mais, fazer agora com o nosso novo plano todas as situações que foram colocadas e trabalhar uma coisa que eu nunca tinha trabalhado, né que às vezes a gente fala feedback, a gente está sempre indo e voltando vendo a nossa prática, escutando essas coisas todas. (Gestor 11.D)

*[...]Eu tenho muito carinho por esse Programa, porque ele me trouxe um aprendizado, esse aprendizado tem me ajudado muito aqui na escola, como pessoa, como diretora, como servidora, ele traz para mim muita reflexão, eu consigo desenvolver várias atividades, executar vários trabalhos. Por conta da tutoria, eu descobri meus defeitos como diretora, descubro o tempo todo, eu vou tentando refletir sobre eles e tentando sanar. A palavra tutoria para mim é reflexão, essa reflexão, ela me ajuda, empaticamente porque eu como diretora da escola eu sou a professora, eu sou a merendeira, eu sou a orientação eu sou a coordenação, eu sou o pessoal de apoio da limpeza, em vários momentos eu sou cada um dentro da escola, inclusive os alunos, é, eu acredito assim que esse programa é fundamental, [...]*Gestor 12.D

[...] Eu tenho dificuldade de articular a família para vir para escola, e às vezes acontecia de ter uma reunião de pais e eu não ter aquele sucesso que eu esperava, eu me sentia muito constrangida, de noite eu não dormia, e [...] me ajudou a me levantar minha autoestima, nesse sentido e hoje eu não tenho

mais esse preconceito, esse medo, esse trauma, essa barreira, eu consegui atravessar o mundo [...]Gestor 14.D
[...] sem querer, esse programa trouxe uma mudança grande na minha vida, que eu jamais percebia que era a Tutoria que estava fazendo essa diferença e eu agradeço a minha tutora[...] por ela ter sido, por ela ser [...] o que ela é, e ter a paciência que ela tem, e ela fazer soltar de mim coisas que eu nem imaginava que eu teria capacidade, então ela me questiona as coisas e ela faz eu mesma trazer as respostas a partir do e me questiona porquê? E daí eu trazia as respostas para ela e para eu ter essa mudança na minha gestão. Eu estou muito feliz porque eu nem percebi que era a tutoria que estava me mudando, me transformando e eu me transformei numa nova gestora, eu tenho certeza que eu mudei muito aqui na escola a partir desse período que eu comecei a fazer o Programa[...]Gestor 5.D)

Observamos nos depoimentos a formação das atitudes nesses Gestores em Formação, que conforme Luck (2012) define assim:

Uma liderança resulta de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, [...] A atitude constitui a tendência da pessoa de pensar, sentir e agir de determinada forma em relação a objetos e circunstâncias sociais. A atitude constitui a dimensão de saber ser [...] (2012 p. 124).

É intenso o desenvolvimento de atitudes pelos gestores nestes depoimentos. Conforme aprofunda o tema das atitudes da liderança e explica Luck (2012):

Quando descuidamos do nosso comportamento, e agimos desatentamente, resulta que, inadvertidamente, fazemos coisas que podem causar danos nos processos sociais, sem o percebermos. Um tom de voz, um gesto, uma expressão facial, a estrutura de uma frase, a seleção de palavras pode passar mensagem contrária ao que deveríamos estar dizendo. Daí, portanto, ser necessário que cuidemos desses aspectos. (LUCK, 2012 p. 141)

No mesmo sentido corrobora Imbernón. “O processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Por isso percebe-se que a vivência desses gestores em formação ao mesmo tempo que levou a um aprendizado em atitudes e na prática profissional, também levou a um conhecimento mais apurado de si mesmo, como afirmam todos os gestores nos depoimentos acima, cada um no seu estilo, no seu contexto e no seu processo. Redescobrem-se nos seus limites e dificuldades os pontos a serem

potencializados, reconhecem-se nos seus valores e encontram sua própria identidade e valor profissional.

Consideramos também o que disseram os gestores com relação a metodologia da tutoria Pedagógica conforme gráfico abaixo.

Gráfico 22- Avaliação dos Gestores à metodologia da Tutoria Pedagógica:

9) Avalie a metodologia da Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica:

5 respostas



Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário 2019

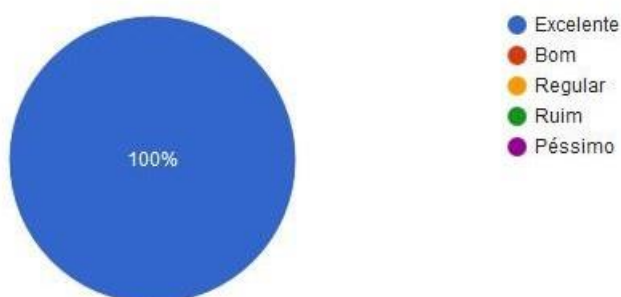
Neste gráfico percebemos que consideram a metodologia da Tutoria Pedagógica Educacional sendo: 60% dos gestores dizem ser muito adequada e 40% consideram adequada.

Manifestam com isso que esta formação na metodologia em que é trabalhada favorece o desenvolvimento profissional dos gestores e sua equipe e também um contentamento pela sua execução.

Gráfico 23 - Gestores opinam sobre o trabalho do tutor e a Formação Centralizada

8) Qual sua opinião sobre as sessões da Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica realizadas junto ao Tutor e as formações centralizadas com outros gestores:

5 respostas



Fonte: Dados dos gestores levantados no questionário em 2019.

Nesse gráfico observamos que os gestores em pesquisa opinam sobre as sessões de formação junto ao tutor e as formações centralizadas onde 100% dos gestores consideram excelentes. Demonstrando outrossim, uma prática positiva e operante, inclusive de muito boa satisfação pessoal com o desenvolvimento dessa formação.

6.2.11. Avaliando o Núcleo Gestor do Programa da Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica feita pelos Professores Formadores

Temos uma palavra de avaliação, presença e atuação com relação ao Núcleo Gestor, no apoio à Formação em Serviço com a ferramenta da Tutoria Pedagógica, realizado pelos Professores Formadores-Tutores que assim se expressam a respeito do tema:

Creio que se o Núcleo Gestor Trabalhasse da forma como que deveria ser, iria auxiliar muito. No entanto ele está em formação (Formador 1).

O núcleo gestor tem apoiado na medida do possível, nos motivando, cuidando das questões burocráticas e lutando conosco para que o programa da Tutoria Pedagógica cresça e alavanque no âmbito da Secretaria de Educação (Formador 2). Se considerar a atuação perante a logística, a mesma vem acontecendo de acordo com a demanda, porém, ainda não tem a presença efetiva para tratar das sessões e nem para a realização de estudos e conversas a respeito das sessões (Formador 3).

Muito importante. Sempre dividimos as angústias, relatamos as estratégias adotadas nas diferentes situações e nos certificamos de que o Núcleo Gestor apoia a forma como estamos desenvolvendo o programa. Além disso, o Núcleo Gestor também sugere em momentos que precisamos de sugestões para agir frente a situações diferentes (Formador 4). Na minha opinião até a presente data o Núcleo Gestor deixa muito a desejar, pois ainda não mostrou a que veio, nem sabem muito sobre suas atribuições dentro do Programa. Aqui na Sede devido a rotatividade de servidor, os que entram mal dominam o Programa. Depois da saída do CIED com a Mediadora [...] me sinto só. Ainda bem que temos encontro com os colegas Formadores das CRES, onde consigo potencializar minhas habilidades através da troca de experiência (Formador 5).

Infelizmente ainda não tivemos de fato atuação do núcleo gestor, pois sempre essa função ficou a cargo da Gerente

*pedagógica que por ter excesso de atividades não pode se dedicar com exclusividade ao programa (Formador 6).
No caso do município 4, tem sido bom (Formador 7).
Essa ação precisa ser fortalecida na coordenadoria da qual faço parte (Formador 8).*

O Núcleo Gestor¹⁰, conforme a visão dos professores formadores, ainda se encontra em fase de organização e de apropriação de suas reais funções em meio a uma demanda intensa das CREs e rotatividade que acontece em alguns setores do sistema educacional no estado de Rondônia.

Encontra-se nos relatos a deficiência de atendimentos e até de ausência, que é sentida pelos formadores por parte do Núcleo Gestor e, ao mesmo tempo para outros tutores, constata-se as evoluções e o desenvolvimento da formação nas CREs e acompanhamento na tutoria onde o Núcleo Gestor está atuante. Demonstra a necessidade de efetivar, fortalecer e potencializar, a atuação do Núcleo Gestor como vemos a partir das contribuições dos Professores Formadores em pesquisa:

Núcleo Gestor Ineficiente (Formador 5).

*Não ter a dedicação exclusiva para o programa (Formador 6).
Muitas pastas na CRE. Falta de tempo para os estudos, principalmente com o comitê gestor. Falta de pessoal para compor o comitê gestor (Formador 7).*

Ainda preciso melhorar na abordagem, na ampliação dos meus conhecimentos pedagógicos, no aperfeiçoamento das estratégias utilizadas na formação de adulto. Acredito que o Programa ainda precisa ser fortalecido pelo poder público (Formador 8).

Neste aspecto deve-se garantir que haja pessoas com perfil, para participar como membros dos Núcleos Gestores da DGE e das CREs, para esse fortalecimento dos Professores Formadores/Tutores e conseqüentemente dos Gestores da Rede Estadual de Ensino em formação, além da implementação de políticas de formação em serviço para com as equipes gestoras da Rede. Uma vez estabelecidas as políticas, garantias haverá de que a formação em serviço aconteça e aperfeiçoe os profissionais em suas funções e melhore os níveis de aprendizagem dos estudantes em Rondônia.

¹⁰ Foi abordado no capítulo anterior, no que se refere a suas competências neste programa de formação, e acordo com SEDUC, 2019 p. 27, item n. 7.2

Neste trabalho de pesquisa não se obteve as respostas dos integrantes dos núcleos gestores que acompanham a formação dos Professores Formadores/Tutores. Por isso fica o questionamento para ser base da próxima pesquisa, não há os dados do ponto de vista dos membros dos núcleos gestores.

Considera-se que a partir do Projeto de Formação em exercício se reconhece o trabalho do Núcleo Gestor como de fundamental importância para a efetivação da formação em serviço com gestores educacionais através da Tutoria Pedagógica.

CONCLUSÃO

A presente dissertação teve o objetivo de analisar as concepções, interesses, tensões e conflitos do processo formativo dos gestores escolares no Programa Formação de Formadores em escolas estaduais de Rondônia-Brasil.

Com relação as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho, o levantamento de dados foi uma etapa desafiante do estudo, pois a participação de respostas aos questionários foi mínima, bem como, a participação dos membros do núcleo gestor nas entrevistas não atendeu a expectativa esperada, como também pouca amostra com dados sobre dissertações e teses referentes ao tema estudado foram instigantes à pesquisa.

Quanto a revisão bibliográfica, foi realizada e atualizada abordando os conceitos relacionados nesta pesquisa, houve escassez de trabalhos científicos sobre a formação de Gestores na metodologia da Tutoria Pedagógica Educacional, bem como Limitações em relação a dados e conceitos para Professor Formador como mediador e facilitador.

Pela Inquietação de saber como e de que modo, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais modalidades de Formação são mais inovadoras, foi realizada a pesquisa, pois no estado há a oferta de curso de Formação Continuada pela Telefônica Vivo, com parceria das Universidades, e este Programa de Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica Educacional veio de uma forma diferente a oportunizar que o gestor não necessite se retirar da escola para estar apreendendo e refletindo sobre sua experiência e potencializando sua prática profissional a favor da aprendizagem dos estudantes da escola e nem estar tirando tempo extra escolar para fazer algum estudo específico.

Nos tempos atuais se tem a inquietação pela consciência de que a teoria e a prática devem ser revisadas, pois como muda a realidade, mudam as pessoas e mudam as circunstâncias. Então nessa revisão dos conteúdos e da prática da formação em serviço através da Tutoria Pedagógica com Gestores, chegamos as seguintes conclusões, que são:

A Tutoria Pedagógica Educacional como Formação em Serviço é muito oportuna e contribui para a formação dos profissionais no seu tempo contratual;

Está sendo uma experiência exitosa, que deve ser compartilhada para outros setores e ampliada para todas as CREs operacionalizarem a Formação com seus gestores na metodologia da Tutoria Pedagógica Educacional;

O Programa nasceu do fruto de uma parceria com a Fundação Itaú Social e Consórcio Brasil Central e Governo do Estado de Rondônia. A parceria é um dos elementos que se destacam nesse Programa, também no nível entre Tutor e Tutorado;

O Programa resgata o papel da liderança do gestor educacional como protagonista de sua formação e de formador e articulador de sua equipe com foco na aprendizagem dos estudantes;

Urge implantar esse Programa como uma Política de Estado para a Educação, e para outros setores, pois se trata de uma metodologia que não é somente para Lideranças Educacionais. Bem como garantir que o Programa se desenvolva com Excelência contando com os sujeitos necessários para sua execução.

Neste Programa o gestor é coparticipante de sua formação, em que se avalia, se observa, reflete, retoma, planeja e executa suas atividades profissionais e com isso potencializa sua própria formação.

Este programa de Formação leva o gestor e sua equipe a intervir e transformar a realidade escolar onde está inserido. Leva a modificar o próprio gestor, pois ele mesmo aprende mais sobre si mesmo e suas potencialidades, fazendo toda a diferença na própria vida e também na profissão.

Diante dessa temática um dos aspectos a serem investigados e que darão uma visão mais ampla de todos os envolvidos dessa Formação, são as experiências dos membros dos núcleos gestores das CREs e DGE, para incrementar o rol da identidade desse Programa de formação de acordo com a realidade das escolas do Estado de Rondônia.

Outro elemento a aprofundar é a mediação/facilitação como habilidades/características dos professores formadores no desenvolvimento da formação continuada em Serviço através da Tutoria Pedagógica, são de total importância para o desenvolvimento desse programa, pois se trata de formação continuada com adultos profissionais.

Por fim, constatamos nessa pesquisa que a Formação Contínua e em Serviço através da Tutoria Pedagógica, avança no fortalecimento das equipes escolares

para que tenham as condições de pensar a mudança educativa que pretendem a partir de dentro de sua escola. Este aspecto é, ao meu ponto de vista muito importante pois leva a uma mudança a partir da escola, neste sentido tem maiores possibilidades de serem abraçados por todos os sujeitos que estão inseridos neste contexto escolar e comunitário.

Neste sentido a experiência da Formação Continuada em Serviço através da Tutoria Pedagógica Educacional, tem se manifestado como exitosa, por tudo que foi relatado nesta pesquisa, principalmente para os gestores escolares, suas escolas e equipes, conforme observamos ao longo do capítulo seis. É claro que, como todo processo e instituição que oferece, tem seus aspectos a melhorar e aprimorar para que se torne mais efetiva e ao alcance dos objetivos educacionais.

Para isso recomenda-se a partir da pesquisa: investimento na formação de novos tutores na rede estadual de educação – Professores Formadores para que atendam aos demais gestores que estão sob a liderança nas escolas, como líderes pedagógicos com foco no desenvolvimento dos estudantes de sua comunidade. Pois como observamos no capítulo seis, temos a maioria dos profissionais que atuam como professores formadores estão próximos à aposentadoria, conforme o gráfico 02 p. 121 e o tempo de serviço desses gestores pesquisados também está nessa situação, conforme observamos no gráfico n 11 p. 126. Constatando essa necessidade de investir nessa formação a médio e a longo prazo. Por isso justifica-se a implantação dessa formação como uma política pública de Valorização dos Profissionais da Educação, a fim de que sejam atendidas ao longo do tempo as 460 escolas da Rede Estadual de Ensino com a Formação de Gestores Educacionais.

Os documentos dos marcos legais internacionais e nacionais, trazidos nessa pesquisa, destacam a visão comum que a Educação depende de um esforço coletivo de todos. Promovendo a responsabilização e a transparência, governança participativa e parcerias coordenadas, com o fim de atender bem a todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. Caminhos da profissionalização do magistério.** 1998 Campinas: Papyrus, 99-122.

ALTARUGIO, Maria Helena. Faculdade de Educação, a tese com o título: **A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de ciências.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP – SP. São Paulo, 2007.

ALVES, Fernanda Batista. **Gestão escolar e democracia: visão dos professores sobre os processos de legitimação do poder na escola.** 2016. 115 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1398>. Acesso em: junh.2020.

ALVES, Fernanda Brito Felix. **A formação de gestores escolares: um estudo sobre os programas Progestão e escola de gestores da educação básica.** 2019. 71 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Fonte: <https://www.bdm.unb.br/handle/10483/22493>. Acesso em: dez. 2020.

ALVES, Márcia Galdino. **Gestão escolar: desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública.** 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/20452>. Acesso em: junh. 2020.

AMARAL, Miriam Matos. Políticas públicas de Formação Continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje. Universidade Federal do Pará. Publicado na **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Vol 13, nº 3, set/dez de 2017 – ISSN 1984-3178. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br>. Acesso em: julho. 2020.

ANOTAÇÕES **sala Temática Educação** - Audiência Pública para elaboração do PPA 2021- 2024 Vale do Jamari - dado em Ariquemes- RO, dia 17 de abril de 2019.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa.** 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14094>. Acesso em: 21. junh. 2020.

AVALLLOS, Beatrice. **El desarrollo Profesional de los docentes. Projectando desde el presente al futuro.** Septima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educacióón em América Latina y el Caribe- Año 2001. ED- Promedlec VII/Documento de apoyo, 2001.

AVALOS BEATRICE. *El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos disse la experiência internacional y de la regi3n latinoamericana*. Revista Pensamiento Educativo, vol 41, n. 2, 2007. Pp 77-99

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 LDA/Almedina Brasil, 2016.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

BOLAM, R & McMahon, A. **Literature, definitions and models**: towards a conceptual map. En C.Day & Sachs(Eds.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open UniversityPress. 2004.

BORGES, A.S. **A formação continuada dos professores da Rede de Ensino Pública do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 1998.
BORKO, H. **Professional development and teacher learning: Mapping the terrain**. *Educational Researcher*, 23 (8), 3-15. 2004.

BOTELHO, Joacy Machado; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

BRAGA, Ana Maria Taveira. Gestão Escolar: **Estudo de caso. 2018-09-20**. Tese Doutorado, Serviço Social - FCHS, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180263> .Acesso em: junh. 2020.

BRASIL, **Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2007.

BRASIL, **PNE-** Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/619/documento-referência.pdf>. Acesso em: abri. 2020

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil**. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução n. 2, de 1º de Julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

CHRISTOV, L.H.S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (cons) ciências na escola**. Tese de doutorado em Educação. Psicologia da Educação, PUC, São Paulo, 2001.

CONSED - UNESCO. **O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: UNESCO, 2007.

CONSÓRCIO INTERESTADUAL DE DESENVOLVIMENTO BRASIL CENTRAL, Acordo de Cooperação e Termo de Adesão ao Termo de Cooperação Técnica, Bonito/MS, 19 de agosto de 2016.

COTIAN, Michela de Souza; VILETE, Liliane; VOLCHAN, Eliane; FIGUEIRA, Ivan (2014). **Revisão sistemática dos aspectos psicossociais, neurobiológicos, preditores e promotores de resiliência em militares**. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000009>. Acesso em: junh. 2020.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Concepções De Formação Continuada De Professores - Fórum Permanente De Formação Continuada De Professores, Seminário 2004** - Faculdade de Educação. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>. Acesso em: fev. 2020.

DANTAS, Eriane de Araújo; JESUS, Wellington Ferreira de. **Professores eficientes, como garantir melhores resultados com a política do Banco Mundial de controle docente**. Publicado em Educação Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ Vol. 28, n. 58 p. 391-407/ MAIO-AGOSTO 2018 eISSN 1981-8106.

DELORS, Jacques (Org). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão internacional para o século XXI. 10 ed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NOVOA, **Antônio Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Editora Vozes, Petrópolis 1993.

DOMINGUES, I. O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola. São Paulo: Cortez, 2014. _____. **O Coordenador Pedagógico e o Desafio da Formação Contínua do Docente na Escola**. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, A. P. Formação de gestores escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de pedagogia. In: SILVESTRE, M.; A. PINTO, U. A. (orgs). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Madalena. **Educador**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008, páginas 218. ISBN - 13.97885775306.32 E ISBN - 10: 8577530639.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (1996).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; SCHNECKENBERG, Marisa; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de; FREITAS, Carlos Cesar Garcia. A formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa “Educação inclusiva: Direito a diversidade” **Revista Espacios**. ISSN 0798 1015 Vol. 37 (Nº 33) Año 2016. <http://revistaespacios.com/a16v37n33/16373308.html>. Acesso em: dez. 2019.

FUSARI, J.C. **Formação Contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de São Paulo(SMESP)**. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 1997.

GARCIA, Paulo Sergio; MIRANDA Nonato Assis de. A Gestão Escolar E A Formação Docente: Um Estudo Em Escolas De Um Município Paulista. Fonte: RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.12, n.4, p. 2210-2230, out./dez. 2017**.

GATTI, Bernadete. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial** Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. Julho 2003. n.119.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **As Diretrizes Políticas da Unesco para a Formação dos Professores e sua Relação com a Política de Formação no Brasil**. Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/35. Acesso em: jul.2018

GUEDES, Patrícia Mota. **Guia de Tutoria Pedagógica**. Ed Itaú Social, 2014. Copyright 2014 Fundação Itaú Social. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/guia-de-tutoria-pedagogica.2014>. Acesso em: junh.2020.

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMUEL, P. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005(a).

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da Insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNANI, María de Los Angeles Chávez; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças**, Universidade Federal do Rio Grande – Brasil. www. Educación Vol XXVII, n. 52, marzo 2018/ISSN 1019-9403.

HESSEL, Ana Maria Di Grado. ***On line training of school managers: interdisciplinary behavior in the logbook narratives***. 2009. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10125>. Acesso em: junh.2020.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, A. *Vida de Professores*. Portugal: Porto, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**, Porto Alegre, Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

INGHAM, Adrian. DIAS, Maria Carolina Nogueira. **O sistema de Formação de Lideranças escolares na Inglaterra, possíveis alternativas para o Brasil**. São Paulo: Fundação Itaú. Social, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/af554-14fis_british_council.pdf. Acesso em: julh. 2019.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Bahia: Via Litterarum Editora, 2010.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.

LAVE, J. & WENGER, E. ***Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation***. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. São Paulo, Heccus, 2013.

LITTLE, J.W. **Professional development in pursuit of school reform**. En A. Liebman & L. Millar(Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. N.York: Teachers College Press. 2001.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar- 8ª Edição**, Série Cadernos de Gestão. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.
LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARIN, A.J. **Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 36, pp. 13-20, 1995.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. IN: In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.) Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73 (**Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002**).

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?** Educação, vol. 34, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 75-85 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84818591010.pdf>. Acesso em: junh.2020.

MEDEIROS, A. M. (2019). Formação de gestores na/para educação básica: gestão democrática e diversidade. *Laplage Em Revista, 5(especial)*, p.56-70. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/778>. Acesso em: junh. 2020.

MINAYO, M. C DE S. **“Fase de trabalho de campo”**. In: o desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa. S.P HUCTTEC-ABRASCO, 2011.

MORAN, José Manuel. **Caminhos para a aprendizagem Inovadora, texto publicado no livro Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12ª Edição - São Paulo: Papiros p. 22-24. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1095402/caminhos-para-a-aprendizagem-inovadora>. Acesso em: abri. 2020.

MORGADO, José. **Currículo e Profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo. MOORI, Roberto Giro. **Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário**. Apresentação da experiência no XXVII Encontro Nacional da Engenharia da Produção – A energia que move a produção: um diálogo sobre a integração, projeto e sustentabilidade. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 09 a 11 de outubro de 2007.

NAMO DI MELLO, Guiomar. **"Formação inicial de professores para a Educação Básica: Uma (re-) visão radical."** Marzo (documento preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación, UNESCO/OREALC). 2000.

NASCIMENTO, Marcelo do; OLIVEIRA, Alessandro Luiz de; ABDALA, Rachel Duarte. A Formação em serviço do gestor escolar como ação formativa intencional e política. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 266-285, maio/ago., 2019. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.11887.

NETO, R. V. N. **Impacto da Adoção da Internet em Pesquisas Empíricas: Comparações entre Metodologias de Aplicação de Questionários**. Anais do Enanpad, 2004.

NOVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Prof. Dr. Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines **Fialho. Narrativa docente e formação de professores: um olhar sobre a gestão escolar a partir do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto**. REVISTA Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 13 – Ano VII – 05/2018 Reg.: 120.2.095-2011 - UFVJM – **QUALIS/CAPES – LATINDEX –**. Disponível em: www.ufvjm.edu.br/vozeshttp://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Breyner1103.pdf. Acesso em: dez. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: mai. 2019.

PEDFORE - Formação Continuada - Francisco Imbernón. **Imbernón fala concepção de Formação continuada de professores , 2011**.Disponível em: <https://saratiproj.blogspot.com/search?q=IMBERN%C3%93N+2010>. Acesso em:junh. 2020.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça e PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues, Formação de Professores, Projeto em Conflito. **Revista: 2008**.

PEREIRA, Gízia Alves. **A EJA na gestão escolar em Salvador/BA: proposta de formação para gestores da rede municipal / Gízia Alves Pereira**. – Salvador, 2017. 136f. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br:8080/jspui/handle/20.500.11896/1168>. Acesso em: dez. 2019.

PLACCO, VMNS. Souza, VLTS (orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola;2006. Resenha: Sílvia Regina Drudi

PRADA, L.E. **Formação participativa de docentes em Serviço**. Taubaté: Cabral. Educação Universitária, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO Jackline; SEGUNDO Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. **Educação Para Todos E Reprodução Do Capital, 2009**. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.7i9.p6097>. Acesso em: 21.fev.2020.

RIBEIRO, Marli Dias. **Formação de Gestores por competências: um estudo sobre as dimensões político-pedagógica, ética e técnica**. 2018. 148 p.

Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação, Universidade Católica de Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2469/2/MarliDiasRibeiroDissertacao2018.pdf>. Acesso em: junh. 2020.

RONDÔNIA, **Conselho Estadual de Educação**, Resolução 138/2000- Regulamenta a LDB em Rondônia.

RONDÔNIA, **Decreto n. 19.043 de 29 de julho de 2014**. Porto Velho: 2014.

RONDONIA **Lei 3.018/2013**, dispõe sobre a Gestão Democrática das Escolas.

RONDONIA, **Lei 3.972 de 10/01/2017** da nova redação a artigos da Lei 3.018/2013.

RONDÔNIA, **Lei 4.120 de 21/08/2017** dá acréscimos a Lei 3.018/2013.

RONDÔNIA, **LEI COMPLEMENTAR 669, de 5 de junho de 2012**, Porto Velho: 2012.

RONDÔNIA, **LEI COMPLEMENTAR 680 de 07 de setembro de 2012**. Porto Velho: 2012.

RONDÔNIA, **LEI COMPLEMENTAR 829 de 15 de julho de 2015**. Porto Velho: 2015.

RONDÔNIA, **LEI COMPLEMENTAR 867 de 12 de abril de 2016**. Porto Velho: 2016.

RONDONIA, **LEI COMPLEMENTAR 887 de 04/07/2016 dá nova redação a alguns artigos da LC 680/2012**.

RONDÔNIA, **LEI COMPLEMENTAR 866 de 04 de abril de 2016**. Porto Velho: 2016.

RONDONIA, **Plano Estadual de Educação**, 2014.

RONDÔNIA, **SEDUC/CPDO-Coordenadoria de Planejamento e Desenvolvimento Organizacional, Plano Estratégico 2016-2020**. Porto Velho: 2016.

RONDÔNIA. **SEDUC/DGE, RELATÓRIO DA REUNIÃO DE 16 DE fevereiro de 2017**.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1996.

SANTOS, Maria Margareth Rodrigues dos. **Educação inclusiva**: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar; TESE, 2018 - UNISINOS - RS. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7657?show=full>. Acesso em: 21. junh. 2020.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; SENIW, Rafael Meira. Qualidade educacional e gestão. Formação, investigação e práticas gestoras. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 70 (2016), pp. 55-76 - OEI/CAEU 5555 **MONOGRÁFICO**. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie70a03.pdf> Acesso em 20-12-2019.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Paidós/MEC, 1992.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SCORNAVACCA JR., E.; BECKER, J. L.; ANDRASCHKO, R. E-**Survey: Concepção e Implementação de um Sistema de Survey por Internet**. Anais do EnAnpad, 2001.

SEDUC, **Controle Interno**. Relatório de Fiscalização e Auditoria – segundo quadrimestre de 2018, Porto Velho.

SEDUC, **Controle Interno**. Relatório de Fiscalização e Auditoria – segundo quadrimestre de 2019, Porto Velho.

SEDUC, **Plano Estratégico- 2016-2021**, Porto Velho, 2016.

SEDUC. **Portaria nº 2724/2016**. GAB/SEDUC de 01 de setembro de 2016.

SEDUC/DGE - **Secretaria de Estado da Educação/ Diretoria Geral de Educação**. “Projeto Tutoria Pedagógica Educacional – Formação em Serviço para Gestores Escolares”, Porto Velho: 2019.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TUCKMAN, B. W. **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

UNESCO - CONSED. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Ação educativa, 2001.

UNESCO, “*Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO, Capítulo 4. Hacia la educación para todos a lo largo de toda la vida?* Ediciones UNESCO, 2005. Pp 75-92.

UNESCO, **Declaração de Incheon e ODS 4 - Marco de Ação pela Educação 2030**.ano de 2015

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

UNESCO. **Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos** – Fórum Mundial de Dakar, UNESCO: Brasília, 2000. Disponível em: www.unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra_padrao>. Acesso em: jan. 2020.

UNESCO. **Educação para todos: o mundo está no caminho certo?** UNESCO: Brasília, 2002 (relatório conciso de monitoramento global). Disponível em: [www.unesco.org.br/publicações/livros/relatório conciso2002/mostra_padrao](http://www.unesco.org.br/publicações/livros/relatório_conciso2002/mostra_padrao)>. Acesso em: 17 jan. 2020.

UNESCO. **UNESCO e a educação: nossa missão**. Brasília: UNESCO, s/d. Disponível em www.unesco.org.br/publicações/livros/UNESCOeducamissao1/mostra_padrao>. Acesso em: jan. 2020

UNICEF - **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: Unicef, 1991.

UNICEF. **World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Final Report**. Jomtien, Tailândia, 5-9 março, 1990.

UNICEF (s/f). **The Learning of Those Who Teach**. Cases of Professional Development.

VARGAS, Adriana Rezende. **Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente**. 2016. 211 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VIEIRA, Ana Elisa Ribeiro. BUSSOLOTI, Juliana Marcondes. 2018 Gestão escolar: um estudo de caso sobre escolas técnicas. Interação- **Revista de Ensino, Pesquisa e extensão**. V.20. N. 1 ISSN 1517-848x e 2446-9874. [file:///C:/Users/User/Downloads/167-Artigo-618-1-10-20190311%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/167-Artigo-618-1-10-20190311%20(1).pdf). Acesso em: 21.fev.2020.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio. **Políticas de educação: ideias e ações**. Brasília: UNESCO, 2001.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 eds., Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CARTA DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

SOLICITAÇÃO

Eu, **Maristela Wiltrudes Martins**, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, sob a Orientação da professora Maria Antônia Ramos Costa, convido a participar da pesquisa que tem como título: **“Formação em Serviço: um estudo das concepções, interesses tensões e conflitos do processo formativo dos gestores escolares no Programa Formação de Formadores em seis escolas estaduais de Rondônia- Brasil”**.

Esta pesquisa destina-se angariar informações para a conclusão da Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, que tem como objetivo geral: Analisar as concepções, interesses, tensões e conflitos do processo formativo dos gestores escolares no Programa Formação de Formadores em seis escolas estaduais de Rondônia – Brasil.

Os Gestores acompanhados na Formação em Serviço do Programa de Formação de Formadores com a ferramenta da Tutoria Pedagógica serão convidados a responder um questionário e aos Formadores Tutores e Núcleo Gestor, será feita uma entrevista presencial.

Informa-se que os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los. Salienta-se que não haverá forma de remuneração ou ressarcimento referente à participação que acontecerá sem nenhum ônus. O participante tem o direito de receber informação em qualquer fase da pesquisa e seu consentimento, evidenciado pela assinatura neste termo, poderá ser retirado a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização ou represália. Em caso de desconforto, em relação ao teor das perguntas, os sujeitos da pesquisa poderão se recusar a participar da mesma.

Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados na íntegra ou parcialmente em artigos, jornadas, encontros ou seminários na área da Educação, ressaltando que a identidade dos participantes e da escola serão preservados.

Após a Leitura deste termo de consentimento, e de sua aceitação em participar da pesquisa, solicita-se sua assinatura. Quaisquer esclarecimentos que se façam necessários poderão ser solicitados pelo telefone n.º 69-9904-3018

Eu, _____, afirmo através deste termo, que concordei em participar voluntariamente da referida pesquisa, tendo sido informado dos seus objetivos de maneira clara e detalhada. Concordei com a gravação das informações que fornecerei na entrevista individual e fui devidamente informado que será garantida a preservação de minha identidade, bem como meu direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento.

_____, ____ de _____ de 2019

Assinatura do Participante: _____

Maristela Wiltrudes Martins - Mestranda

Dra. Maria Antônia Ramos Costa - Orientadora da Dissertação

Neide Lopes - Coordenadora do Mestrado em Ariquemes-Rondônia.

Este formulário foi lido para _____, em
___/___/2019 por Maristela Wiltrudes Martins, enquanto eu estava presente.

Assinatura da Testemunha _____

APÊNDICE II – Questionário aos Gestores em Pesquisa

Objetivo: Recolher informações ou dados a respeito para a dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, em relação à temática: Formação em Serviço: um estudo das concepções, interesses tensões e conflitos do processo formativo dos gestores escolares no Programa Formação de Formadores em escolas estaduais de Rondônia.

Prezado(a) Gestor(a).

Agradeço a sua colaboração na minha pesquisa sobre Formação em Serviço: um estudo das concepções, interesses, tensões e conflitos no processo formativo dos gestores no Programa Formação de Formadores em escolas de Rondônia- Brasil. Sua opinião será muito válida pra ampliar e gerar novos conhecimentos a respeito desta temática.

Atenciosamente,
Maristela Wiltrudes Martins

I – Dados de Identificação:

a) Idade:

- a) 30 a 40 anos
- b) 41 a 50 anos
- c) 51 a 60 anos
- d) mais de 61 anos

b) Tempo de serviço na Educação

- a) 01 a 10 anos
- b) 11 a 20 anos
- c) 21 a 30 anos
- d) Mais de 31 anos

c) Tempo de Formação em Serviço com a Tutoria Pedagógica

- a) 01 a 06 meses
- b) 07 meses a 1 ano
- c) 01 a 02 anos
- d) Mais de 02 anos

d) Gênero:

- a) Feminino
- b) Masculino

e) Naturalidade: Município-Estado: _____

f) Formação Profissional:

- a) Graduação em Pedagogia Administração Pedagogia Supervisão
- b) Pedagogia Orientação Pedagogia Magistério
- c) Outra graduação Qual? _____
- d) Pós graduação em _____
- e) Mestrado em _____
- f) Doutorado em _____

1) O que você entende por Formação em serviço: Assinale uma das alternativas.

- a) Formação em Serviço como um curso de um tempo determinado realizado em outro horário acrescido ao do expediente de trabalho?
- b) Formação em Serviço acontece durante o tempo de trabalho escolar, no horário em que estou na escola
- c) se trata de estar constantemente lendo, estudando se preparando, independentemente de período de tempo, mas que me ajuda na prática da gestão escolar.

2) Considera a Formação Continuada para Gestores escolares como sendo:

- a) Muito adequada
- b) Pouca adequada
- c) adequada
- d) inadequado

3) Na sua opinião, quais os motivos que o levaram a inserir-se no Programa de Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica, poderá marcar mais de uma opção.

- a) possibilidade de aumento de salário,
- b) interesse de aperfeiçoar conhecimentos e a prática pedagógica da gestão,
- c) imposição da SEDUC,
- d) possibilidade de avanço na carreira,
- e) buscar respostas para problemas e dificuldades da gestão;
- f) outros, citar quais _____

4) Indique a maior dificuldade em relação a Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica:

- a) Priorizar o tempo para a própria formação;
- b) Clareza do porquê realizar essa formação;
- c) Refletir a prática pedagógica enquanto gestor;
- d) Gestão e formação da própria equipe gestora da escola;
- e) Gestão e formação dos docentes na realização da proposta educacional:

5) Identifique quais as tensões que você encontra no processo de formação para desenvolver a liderança na gestão escolar?

- a) Orientações das SEDUC para aplicar na realidade local;
- b) Divergência de concepções educativas na equipe escolar;
- c) Dificuldades em articular o pedagógico, o administrativo e as relações interpessoais;
- d) Resultados das avaliações externas;
- e) Gerenciar resistências, os conflitos e violências existentes na escola.

6) Avalie a atuação do tutor na sua Formação da Tutoria Pedagógica

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Regular
- d) Ruim
- e) Péssimo

7) Como é sua participação no Programa de Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica.

- a) tem contribuído de forma significativa para sua prática pedagógica da Gestão;
- b) contribui apenas em alguns aspectos: quais? _____;
- c) Não tem contribuído para mudanças na prática pedagógica dos gestores.

8) Qual sua opinião sobre as sessões da Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica realizadas junto ao Tutor e as formações centralizadas com outros gestores:

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Regular
- d) Ruim
- e) Péssimo

9) Avalie a metodologia da Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica:

- a) Muito adequada
- b) Pouca adequada
- c) adequada
- d) inadequado

10) Avalie como a Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica contribui para a qualidade de seu trabalho como gestora:

- a) Está relacionada às necessidades formativas dos gestores bem como de suas expectativas
- b) Proporciona entendimento sobre a concepção de ser liderança hoje na gestão escolar;
- c) Aprendizagem de estratégias para a prática pedagógica da gestão escolar;
- d) Ação-reflexão-ação da prática, na perspectiva da aprendizagem dos estudantes, da auto formação e da Formação de sua equipe escolar.
- e) Proporciona ao gestor saberes necessários e reflexão da prática a fim de planejar e avaliar o processo de gestão.

11) Cite aspectos que você considera como positivos e outros que podem ser aprimorados na formação de gestores a partir de sua experiência de gestor em formação.

Positivos:

Negativos:

APÊNDICE III- Entrevista aos Formadores dos Gestores

Objetivo: Recolher informações ou dados a respeito para a dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, em relação à temática: Formação em Serviço: um estudo das concepções, interesses tensões e conflitos do processo formativo dos gestores escolares no Programa Formação de Formadores em escolas estaduais de Rondônia.

Prezado(a) Formador(a):

Agradeço sua colaboração na minha pesquisa. Sua opinião será muito válida pra ampliar e gerar novos conhecimentos a respeito desta temática.

Atenciosamente

Maristela W. Martins

I – Dados de Identificação:

a) Idade:

- a) 30 à 40 anos
- b) 41 à 50 anos
- c) 51 à 60 anos
- d) Mais de 61 anos

b) Tempo de serviço na Educação:

- a) 01 a 10 anos
- b) 11 a 20 anos
- c) 21 a 30 anos
- d) Mais de 31 anos

b) Tempo de atuação na Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica com gestores

- a) 01 a 06 meses
- b) 07 meses a 1 ano
- c) 01 a 02 anos
- d) Mais de 02 anos

c) Gênero:

- a) Feminino
- b) Masculino

d) Naturalidade: Município-Estado: _____

e) Formação Profissional:

- a) Graduação em Pedagogia Administração Pedagogia Supervisão
- b) Pedagogia Orientação Pedagogia Magistério
- c) Outra graduação Qual? _____
- d) Pós graduação em _____
- e) Mestrado em _____
- f) Doutorado em _____

Entrevista para Formadores dos gestores em serviço

1) Na sua opinião qual é o papel do Formador na Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica?

2) Explique o seu maior desafio com relação ao exercício da Formação em Serviço com a ferramenta da Tutoria Pedagógica. - Para sua auto - formação; - Para seu aprendizado na vida e na profissão; - Competências de Professor Formador;

3) Como foi a aceitação dos gestores na participação da Formação? Exemplifique.

4) Como formadora, percebe que a Formação em Serviço com a ferramenta da Tutoria Pedagógica trouxe qualidade à gestão das escolas acompanhadas? Quais os eventos que demonstram isso?

5) Quais as tensões e conflitos que enfrentou na sua prática de Professor Formador, e como foram resolvidas essas questões?

6) Quais as estratégias de Formação de Adultos que mais utilizadas, potencializaram os gestores na sua função pedagógica?

7) Avalie a presença e atuação do Núcleo Gestor no apoio à Formação em Serviço com a ferramenta da Tutoria Pedagógica.

8) Cite aspectos que você considera como positivos e outros que podem ser aprimorados na formação de tutores a partir de sua experiência como tutor e como gestor em formação.

Positivos:

Negativos:

APÊNDICE IV- Entrevista Equipe do Núcleo Gestor da Tutoria Pedagógica.

Objetivo: Recolher informações ou dados a respeito para a dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, em relação à temática: Formação em Serviço: um estudo das concepções, interesses tensões e conflitos do processo formativo dos gestores escolares no Programa Formação de Formadores em escolas estaduais de Rondônia.

Prezado(a) Membro(a) do Núcleo Gestor:

Agradeço sua colaboração na minha pesquisa sobre Formação em Serviço: um estudo das concepções, interesse, tensões e conflitos no processo formativo dos gestores no Programa Formação de Formadores em seis escolas de Rondônia-Brasil. Sua opinião será muito válida pra ampliar e gerar novos conhecimentos a respeito desta temática.

Atenciosamente
Maristela W. Martins

I – Dados de Identificação:

a) Idade:

- a) 30 à 40 anos
- b) 41 à 50 anos
- c) 51 à 60 anos
- d) Mais de 61 anos

b) Naturalidade: Município-Estado: _____

c) Tempo de serviço na Educação:

- a) 01 a 10 anos
- b) 11 a 20 anos
- c) 21 a 30 anos
- d) Mais de 31 anos

d) Tempo de atuação no Núcleo Gestor da Formação em Serviço da Tutoria Pedagógica com gestores

- a) 01 a 06 meses
- b) 07 meses a 1 ano
- c) 01 a 02 anos
- d) Mais de 02 anos

e) Gênero:

- a) Feminino
- b) Masculino

e) Formação Profissional:

- a) Graduação em Pedagogia Administração Pedagogia Supervisão
- b) Pedagogia Orientação Pedagogia Magistério
- c) Outra graduação Qual? _____
- d) Pós graduação em _____
- e) Mestrado em _____
- f) Doutorado em _____

Questões de investigação:

1) Avalie a Função no Núcleo Gestor no Programa Formação de Formadores:

2) Suas dificuldades encontradas na realização da missão de ser núcleo Gestor foram e quais foram as soluções dadas no decorrer do processo?

3) Quais competências você teve que desenvolver para realizar essa atividade?

4) Explícite quais as tensões e conflitos encontrados na realização do trabalho como Núcleo Gestor.

5) O que você aprendeu com a experiência de trabalho no Núcleo Gestor? Pontos que alavancaram sua profissão e lhe causaram satisfação: cite três.

6) Qual foi sua motivação em participar desse Programa de Formação de Formadores, como integrante do Núcleo Gestor?

7) Qual é a importância da existência desse Núcleo Gestor nesse Programa de Formação?

APÊNDICE V – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA SEDUC

27/08/2019

SEI/ABC - 7508258 - Autorização



Governo do Estado de
RONDÔNIA

Secretaria de Estado da Educação - SEDUC

AUTORIZAÇÃO

Autorizo que a estudante de mestrado **MARISTELA WILTRUFES MARTINS**, possa realizar sua pesquisa de campo, nos setores da Diretoria Geral de Educação, da Secretaria de Estado da Educação, como entrevistas e outros procedimentos sob o tema "**Formação em Serviço: um estudo das concepções, interesses tensões e conflitos do processo formativo dos gestores Escolares no Programa Formação de Formadores em escolas estaduais de Rondônia**" a fim de complementar seu trabalho científico de conclusão do curso.

Porto Velho, 26 agosto de 2019.

Irany de Oliveira Lima Morais

Diretora Geral de Educação



Documento assinado eletronicamente por **Irany de Oliveira Lima Morais, Diretor(a)**, em 26/08/2019, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no artigo 18 caput e seus §§ 1º e 2º, do **Decreto nº 21.794, de 5 Abril de 2017**.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [portal do SEI](#), informando o código verificador **7508258** e o código CRC **3514745E**.

Referência: Caso responda este(a) Autorização, indicar expressamente o Processo nº 0029.366140/2019-48

SEI nº 7508258