

CONTRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Márcia Tostes Costa da Silva – UPM¹

Maria da Graça Nicoletti Mizukami – UPM²

Maria de Fátima Ramos de Andrade – UPM³

RESUMO: O presente trabalho é parte de uma pesquisa da tese intitulada “Como professores de Educação Infantil de uma comunidade de aprendizagem da rede pública traduzem a BNCC (Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil) em práticas pedagógicas”. Neste artigo objetivou-se refletir sobre as contribuições do gestor escolar na formação continuada dos professores em uma comunidade de aprendizagem. Esta pesquisa é um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa. Utilizou-se os instrumentos: observação, entrevista e análise documental. A diretora participante da pesquisa chama-se Damaris de Oliveira Galli que além de exercer o cargo de gestora escolar, também ocupava-se da função de formadora das professoras da escola. A pesquisa foi realizada na EMEI Décio Trujillo pertencente a rede pública de ensino, localizada no município de Barueri, na zona oeste da região metropolitana de São Paulo, que atende crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos. Constatamos dentro do campo da formação do professor na escola, que, quando os professores são apoiados, sustentados, incentivados e valorizados por um gestor que despende tempo com estudos, diálogo e parceria com seus docentes, eles se sentem fortalecidos e equipados para construir práticas pedagógicas que alcançam as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada na escola; Professoras; Educação Infantil; crianças.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa da tese intitulada “Comoprofessores de Educação Infantil de uma comunidade de aprendizagem da rede pública traduzem a BNCC (Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil) em práticas pedagógicas”. Neste artigo, temos como objetivo refletir sobre as contribuições do gestor escolar na formação continuada dos professores em uma comunidade de aprendizagem.

¹Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora de Educação Básica I na Prefeitura Municipal de Barueri. Atualmente é professora No Centro Universitário UNIBTA, Centro Universitário UFBRA e Faculdade FOCUS. E-mail: tostes.silva66@gmail.com

²Doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983). Atualmente é professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. E-mail: gramizuka@gmail.com

³Doutora em Comunicação Semiótica pela PUC/SP e pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Atualmente é professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie no Programa de Pósgraduação em Educação, Arte e História da Cultura. E-mail: mfrda@uol.com.br

Para isso, utilizamos como coleta de dados: entrevista semi estruturada, observações realizadas em HTPCs (Hora de Trabalho dos Professores em Coletivo), fotografias e Mapas de Pensamento Visual, para conhecer as contribuições da diretora Damaris na formação continuada dos professores de sua escola, cuja experiência, pautava-se em três anos lecionados no Ensino Médio com aulas de Língua Portuguesa equatorze anos na Educação Infantil como professora de pré-escola. Atuou quinze anos e meio como gestora escolar na EMEI Décio Trujilo (Escola Municipal de Educação Infantil Décio Trujilo), localizada no município de Barueri, na Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo. Este estudo está estruturado com a definição dos conceitos: escola, comunidade de aprendizagem, gestor escolar, professor e criança. Na sequência, apontamos os procedimentos metodológicos: o método de trabalho, a diretora, a escola, as professoras. Em seguida, expomos a apresentação e discussão dos resultados e a conclusão.

1. DESENVOLVIMENTO

Segundo Canário (1998), a escola é o local que mais contribuições tem a oferecer para a aprendizagem do professor, pois são nas ações concretas do dia a dia que o professor constrói a sua identidade profissional, isto porque a sua capacitação acontece no nível individual e coletivo, sendo que é “impossível dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto das mudanças organizacionais. É neste *locus* por meio de sua prática, de seus saberes, necessidades e experiências que vão sendo feitas e refeitas as demandas da sala de aula – ao propor resoluções de situações-problemas, no criar e recriar de estratégias para alcançar cada criança (CANÁRIO, 1998 *apud* GRIGOLI *et al*, 2010, p. 240). Lück (2000) propõe o gestor escolar da atualidade como um líder eficaz, com uma novapostura em seu perfil e com a capacidade de incorporar elementos significativos e imprescindíveis para ser um dinamizador social, um maestro orquestrador de pessoas e ações em sua escola, que construa em conjunto com sua equipe um ambiente educacional, com a viabilização e promoção de formação necessária e adequada das crianças, dos professores e dos demais funcionários.

Para atingir este novo tipo de gestão tão necessária às nossas escolas, não basta espelhar-se em boas experiências vistas ou vivenciadas em outros contextos, elas servem como referências ou, segundo Fochi (2020), “conhecer algumas experiências nos atalham em alguns caminhos”, não devem ser tomadas como modelos a serem transplantados, porque cada escola tem a sua dinâmica própria, o seu modo peculiar que está relacionado com o contexto ao qual está inserido.

Isto equivale dizer que dada a amplitude do papel do gestor não cabe a ele atuar por tentativas de acertos e erros, mas torna-se necessário que possua uma formação inicial e experiência na docência, que lhe possibilitem uma base na educação para atuar como gestor em todas as suas competências, inclusive no desenvolvimento profissional dos docentes de sua escola.

O surgimento deste novo perfil de gestão, também harmoniza-se com o gestor inovador proposto por Amorim (2017) que concebe-o como um gestor que: defende a educação e a escola como lugar estratégico para a construção de saberes diversificados, científico e socialmente confirmados e necessários para o desenvolvimento humano; acredita no trabalho de sua equipe; mantém-se motivado; gera canais de integração entre escola, sociedade e poder público; julga-se um ser aprendente, um profissional inovador das aprendizagens, da construção de projetos da escola, está apto para trabalhar de maneira organizada e a atuar na formação contínua dos quadros de pessoal da escola, ampliando os espaços formativos do professor. Acrescenta-se a estes elementos a necessidade de estar atento a tudo que ocorre no contexto escolar, por meio de uma presença marcante e ativa.

Ferreira e Flores (2012) sustentam a ideia de Comunidade de Aprendizagem no sentido de existência possível e não imaginada, porque suporta a ideia de não ser sinônimo de consenso, porque incorpora os interesses, relações de poder, os diálogos e a cooperação de seus membros, porque é na “ação cotidiana, em contextos e situações concretas, que se joga a transformação das práticas curriculares, organizações e pedagógicas, através da construção democrática e emancipatória de comunidades de aprendizagem” (p. 202).

Imbernòn (2010), referindo-se a Comunidade de Aprendizagem, relaciona-a à vontade de converter a escola em um verdadeiro agente de transformação social; que interage com o contexto, utiliza-se da prática do diálogo, da participação, da cooperação e da solidariedade por parte dos seus membros, cuja finalidade é aprimorar a educação das crianças.

Moss (2011) concebe o professor como autor de sua prática e do seu conhecimento, pesquisador, sustentador das relações e da cultura da criança, questionador das suas próprias imagens de infância, um apoiador das aprendizagens de cada criança e criador em conjunto com as crianças de ambientes e situações ricas e desafiadoras.

Cohen e Ball (1999) concebem os professores como “uma fonte criadora de conhecimento e habilidades necessárias para a instrução [...]” (COHEN; BALL, 1999, p.6 *apud* DARLING-HAMMOND, 2019, p. 2), isto se contrapondo ao fato de tomarem os professores apenas como repositórios de fatos e ideias.

O conceito de criança pertencente ao contexto deste trabalho está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil que compreende a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói a sua identidade pessoal e coletiva [...]” (BRASIL, 2010, p. 12).

E também com a conceituação de Sarmiento e Pinto (2013) que compreende a criança como ator social, pois possui a capacidade de interagir com a sociedade e de atribuir sentido às suas ações.

Com essa compreensão, afasta-se da ideia de criança vir a ser, que passa a ser vista como alguém hoje, uma pessoa ativa e sujeito de direitos e de suas ações (GOBBI; PINAZZA, 2015). E ainda como diria o poeta “crianças são as letras antigas com que se escreve a única palavra insuportavelmente viva” (HERBERT HÉLDER, Poesia toda apud SARMENTO, 2005, p. 375).

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa. Pesquisa qualitativa é compreendida como pesquisa que envolve as ciências humanas e sociais, adotando métodos para investigar um fenômeno situado no seu local de ocorrência, buscando encontrar sentido e interpretar os significados que as pessoas dão ao fenômeno (CHIZZOTTI, 2006). Os instrumentos desta pesquisa constituem-se em: observação, entrevista e análise documental.

Para conhecer e compreender o trabalho de formação continuada da diretora Damaris com os professores de sua escola, utilizamos entrevistas com roteiro semi estruturado, diário de bordo com anotações das observações coletadas nas reuniões de HTPCs (Hora de Trabalho dos Professores em Coletivo) e das visitas realizadas na escola, fotografias e Mapas de Pensamento Visual.

A diretora Damaris possui como formação licenciatura em Letras, Pedagogia e Magistério. Atuou três anos no Ensino Médio ministrando aulas de Língua Portuguesa e quatorze anos na Educação Infantil como professora de pré-escola, na rede municipal de Barueri. Na sequência, passou a assumir a função de gestora. A escola possui mil e duzentas crianças, com vinte e uma salas, tanto no período matutino quanto no período vespertino, compondo um total de quarenta e duas salas com uma média de até trinta e quatro crianças. São quarenta e duas professoras, todas concursadas pela Secretaria Municipal de Barueri.

1.2 Apresentação e discussão dos resultados: a formação continuada dos professores no chão da escola pela mediação do gestor

A diretora Damaris compreende a formação em desenvolvimento do professor como um processo contínuo, para ela este não se deve contentar com os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, mas sim deve-se prosseguir lendo, estudando, sempre em busca de aprimoramento. Este pensamento, também é incorporado em sua formação continuada enquanto gestora, pois, para manter-se atualizada e preparada para contribuir com as práticas dos professores, está sempre em busca de conhecimentos pela leitura, pelo estudo e participação em cursos de aperfeiçoamento.

Com a compreensão que os HTPCs são momentos ricos e privilegiados de estudos na escola, pensamento este que se harmoniza com Canário (1998) que concebe a escola como o local riquíssimo de possibilidades para a formação do professor. Essas reuniões ocorrem no período inverso ao horário de trabalho do professor, procurando trazer a cada encontro temáticas que dizem respeito às necessidades e interesses das professoras, cujas fontes são retiradas do andar pela escola, das conversas com as professoras, da leitura dos seus portfólios, postura essa respaldada pelo perfil de gestor eficaz defendido por Lück (2000). Também são temas das formações destes docentes, as angústias e as inquietações da gestora, por perceber na escola práticas que contrariam a sua concepção de criança e por ferir a missão da escola que é o “espaço da infância” porque “é o espaço que nós presamos [...] para que a criança consiga colocar em prática, tudo isso que ela traz de potência de fora” (Entrevista realizada com a diretora Damaris em novembro de 2018). Desta forma, concebe que o espaço escolar tem que ser acolhedor, aconchegante e investigativo para a criança.

Figura 1 - Mapa de Pensamento Visual - A escola da infância.



Fonte: Damaris de Oliveira Galli (2019)

E é com base nessas inquietações acima citadas que todo início do ano letivo Damaris promove um HTPC com todas as professoras da escola (as recém-chegadas e as antigas) para apresentar a proposta de trabalho da escola que desta vez estava projetada no Mapa de Pensamento Visual - A escola da infância.

Esse é um recurso utilizado e construído pela diretora Damaris após os HTPCs dos professores ou em outras circunstâncias para dar visibilidade à missão, às crenças, aos valores e às ações da escola, sempre partindo das contribuições das professoras e da observação das ações das crianças. Como informação inicial às professoras, faz uma breve apresentação da composição do quadro de funcionários da escola, com seus respectivos nomes e funções, fazendo questão de destacar que são colaboradores e sustentadores, juntamente com todaa equipe do êxito escolar.

Na sequência, provoca as professoras com o objetivo de que pensem no significado de infância para elas próprias e faz um contraponto com algumas imagens de crianças que são submetidas a ficar longas horas sentadas em uma carteira e presas dentro de salas de aula, enquanto que a escola da infância, propõe crianças andando pelo quintal da escola. Trata-se de um espaço em frente as salas de referências, composto de árvores, grama, chão de terra e troncos de árvores) testando hipóteses, realizando experiências, recolhendo tesouros, pintando, desenhando pelo chão, criando, descobrindo, encantando-se, interagindo com o meio e as pessoas, vivendo suas infâncias como sujeitos históricos e de direitos (BRASIL, 2010).

E são como atores sociais (SARMENTO, PINTO, 2013) que essas crianças da escola da infância, exercitam o processo de autonomia por meio da experiência de servirem-se no *self-service*, incorporando os aprendizados de servirem a si próprios, escolher o que e o quanto comer, momento significativo mediado pelos professores e funcionários da escola. Nessa escola, as crianças são respeitadas como pessoas únicas e completas, tendo a possibilidade de experimentar as mais diversas e ricas experiências como brincar na lama, pintar com tintas objetos pendurados nas árvores do quintal, desenhar ou pintar papéis forrados no chão ou na grama, escolher materiais diversificados para suas produções artísticas e construções fantásticas. Por meio destas práticas significativas e efetivas, têm-se o cumprimento das aprendizagens propostas pela BNCC (BRASIL, 2018).

A partir dessa concepção de quem são as crianças, a diretora busca convidar as professoras a exercer em um trabalho que busca “desemparedar as crianças” (TIRIBA, 2017), ou seja, trazê-las durante um período para fora da sala de referência, para que possam ampliar os seus conhecimentos por meio das interações comos espaços da escola.

Seguem-se outras orientações como o não uso de atividades prontas em folhinhas, a não celebração de datas comemorativas de modo descontextualizados ou o uso de lembrancinhas, mas que os professores transformem por meio das suas práticas pedagógicas a escola em laboratório de conhecimento. Essas orientações trabalhadas neste e em outros HTPCs, estão ancorados na compreensão de que a gestora desta escola da infância considera os professores como profissionais competentes, pesquisadores, como “fontes de conhecimento e com habilidades” (COHEN; BALL,1999, p. 6 *apud* DARLING-HAMMOND, 2019, p. 2) para desenvolverem boas práticas educativas com suas crianças para que aprendam e se desenvolvam.

Conclusões

Neste trabalho, buscamos trazer como contribuição para a educação, um dos possíveis modos de realizar a formação continuada do professor, realizando-a na própria escola onde ele atua, isto porque acreditamos que é neste espaço privilegiado que o docente encontrará os elementos necessários e particulares para discutir e pensar em soluções, junto a seus pares e à gestão, quanto a problemáticas reais e contextualizadas vivenciadas em seu dia a dia escolar.

Evidenciamos que um gestor que possua uma formação em Educação que agregue experiência em sala de aula e que investe também em sua formação continuada, pode trazer ricas e assertivas contribuições para a formação do professor, na educação das crianças, no gerenciamento da escola, que passa a ser pautado no respeito e na valorização de todos que compõem o espaço escolar.

Constatamos que por meio deste pequeno recorte da experiência de gestão, pode-se suspensar na existência possível da escola enquanto comunidade de aprendizagem, suportando as diversidades de classes sociais, de gêneros, de pensamentos, de modos de fazeres, e compreender a docência e a prática, mas acima de tudo com a oportunidade para o diálogo, o novo em um ambiente democrático e emancipatório.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. Revista Lusófona de Educação, [S.L.], n. 35, p. 67-82, 2 jun. 2017. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.04>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica,2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 05 de Fev.2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 fev. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 33-99.

DARLING-HAMMOND, L; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar apto a fazer. Tradução. Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019.

FERREIRA, F. I; FLORES, M. A. **Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem**: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In: FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Fernando Ilídio. Santo Tirso: De Facto, 2012.

FOCHI, P; COUTINHO, A. **Perspectivas para o retorno na Educação Infantil**. Palestra proferida na Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RvU9bUQG36A>. Acesso em: mai 2019.

GOBBI, M. A; PINAZZA, M. A. **Linguagens infantis**: convite à leitura. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica, Apezato (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2015.

GRIGOLI, J. A. G; LIMA, C. M. L; TEIXEIRA, L. R. M; VASCONCELLOS, M. A. **escolacomolocus de formação docente: uma gestão bem sucedida**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 237-256, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. **Em aberto Brasília**. v.17, n.72, p.11-33, 2000.

MOSS, P. **Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais**. In: MACHADO, Maria Lucide A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4.ed. São Paulo: Cortez, p. 235-247, 2011.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância**. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

_____; PINTO, M. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

TIRIBA, L. **Desemparedando as crianças na escola**. Em entrevista ao projeto Criança e Natureza, Apr. 19, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CB1qg43k05A>. Acesso em: fev. 2019.