

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Sônia Regina Vieira

Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre  
a experiência de Diadema - SP

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Sônia Regina Vieira

Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre  
a experiência de Diadema - SP

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Saul.

SÃO PAULO  
2008

## Banca Examinadora

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Expedito Vieira e Maria Raimunda Oliveira (*in memoriam*), pelo constante incentivo aos estudos. A meu irmão, Amarildo Aparecido Vieira, pelo incentivo de iniciar este Mestrado.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo pela concessão da bolsa mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica, pelo acolhimento e oportunidade de realização do curso de Mestrado.

À minha orientadora Profa. Doutora Ana Maria Saul; agradeço pelo compromisso assumido e pelo incentivo, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de maior dificuldade, interlocutora interessada em participar de minhas inquietações, co-autora em vários trechos. Agradeço pela acolhida.

Aos professores doutores José Cerchi Fusari e Marli Elisa Dalmazo Afonso de André, pelas excelentes sugestões por ocasião do Exame de Qualificação.

À Secretaria de Educação do Município de Diadema, na pessoa de Ana Maria Maia Firmino, obrigada pela acolhida.

À equipe da Escola Municipal Prof. Perseu Abramo, na qual este estudo foi realizado, pela atenção e receptividade desde o primeiro momento.

Ao grupo de pesquisa da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, que comigo desenvolveu o projeto de pesquisa coletiva no Município de Diadema, em especial às amigas Simone Fabrini, Solange Oliveira e Patrícia Abensur, com as quais compartilhei a busca pelo conhecimento e as incertezas de quem está iniciando um trabalho de pesquisa.

A todos os meus amigos que acompanharam minha trajetória e ficaram na torcida, em especial: Benvinda Franco, Jonildes Nascimento Batista, Mara Lúcia Evangelista, Graciete Matos e Antonio Martinho.

Aos amigos Francisco Josivan de Souza e Yara Gouveia Franco pela revisão e correção desta dissertação.

Há muito mais a quem agradecer. A todos aqueles que, embora não nomeados, estiveram junto a mim em distintas circunstâncias e pela presença afetiva, em vários momentos. O meu reconhecimento e carinhoso muito obrigada.

**Formação permanente de educadores na perspectiva freireana:  
um olhar sobre a experiência de Diadema - SP**

Sônia Regina Vieira

**RESUMO**

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem o objetivo de estudar a política e a prática de formação permanente de educadores no Município de Diadema - SP. Integra-se à pesquisa mais ampla que se desenvolve na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, sob coordenação da Profa. Dra. Ana Maria Saul, cujo objetivo é analisar a influência do pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil, a partir da década de 1990. O presente estudo orienta-se por duas questões interligadas: 1ª. Qual é a contribuição do pensamento freireano na política de formação permanente de educadores no Município de Diadema?; 2ª. Como a política de formação permanente de educadores no Município de Diadema, apoiada em referenciais freireanos, está se concretizando na prática de formação de educadores em uma unidade escolar? Os princípios norteadores da proposta e da prática freireana de educação permanente constituem o referencial teórico que orientou a coleta de dados e a análise das evidências colhidas. O estudo, de abordagem qualitativa, utilizou procedimentos de análise de documentos, observação, entrevistas e questionários. A análise dos resultados permite concluir que os pressupostos de formação permanente são, de fato, norteadores da política de formação de educadores da Secretaria Municipal de Educação de Diadema. Na escola pesquisada, as observações e análise de entrevistas demonstram que a formação de educadores é compreendida como “formação permanente”, na mesma acepção que lhe é atribuída por Freire. Destaca-se a importância atribuída pelos educadores à reflexão sobre as práticas e a valorização do saber de experiência do educador, bem como ao trabalho coletivo que é desenvolvido no âmbito dessa proposta de educação permanente e a troca de experiência.

**Palavras-chaves:** Paulo Freire, Formação permanente de educadores, Diadema.

**Permanent Formation of educators in the perspective freireana:  
the experience of Diadema - SP**

Sônia Regina Vieira

**ABSTRACT**

This qualitative research has the objective of studying the policy and practice of teachers' training in the Municipality of Diadema - SP. One integrates the more extensive research that expands in Cathedra Paulo Freire of PUC/SP, under the auspices of Ph.D Professor Ana Maria Saul, whose objective is to analyze Paulo Freire's thoughts in public educational systems in Brazil as from the 1990s. This study is based on two interrelated issues: 1. What is the contribution of the freireano thought training policy of educators in the Municipality of Diadema?; 2. How has the policy of permanent formation of educators in the Municipality of Diadema supported in freireanos frameworks been achieved in practice in a school unit? The guiding principles of the proposal and lasting practice of the freireana education constitute the theoretical referential that conducted the data collection and then analysis of the evidences collected. The qualitative approach study used procedures of analysis of documents, observation, interviews and questionnaires. The results analysis allows us to conclude that the assumptions of lifelong learning are, in fact, sorts of indicators the policy of formation of educators of the Municipal Education in Diadema. In the school researched, remarks and analysis of interviews show that the formation of educators is understood as "permanent formation", in the same meaning as it is ascribed to Mr. Freire. One highlights the importance given by educators to reflection on the practices and exploitation of knowledge of educator's experience as well as the collective work which is developed under this proposal for continuous education and the exchange of experience.

**Key-words:** Paulo Freire, permanent formation of educators, Diadema.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1. A origem do tema da pesquisa.....	9
2. Um novo interesse de pesquisa: meu encontro com a Cátedra Paulo Freire.....	14
3. Estrutura do trabalho.....	18
<b>CAPÍTULO I - O CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
1. Diadema: um pouco de História.....	21
2. A educação no município de Diadema.....	28
<b>CAPÍTULO II - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM DIADEMA: CAMINHOS DA FORMAÇÃO.....</b>	<b>38</b>
1. Contextualizando a política de formação permanente de educadores.....	39
2. As premissas da formação permanente de educadores.....	49
3. Formação permanente de educadores na perspectiva freireana.....	55
<b>CAPÍTULO III – DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
1. O local da pesquisa.....	63
2. A E.M. Prof. Perseu Abramo e sua caracterização.....	64
3. As opções metodológicas.....	68
3.1 Análise de documentos.....	71
3.2 Observação Participante.....	72
3.3 O questionário.....	76
3.4 A entrevista.....	76
3.5 Os participantes da pesquisa.....	78
4. Procedimentos de análise.....	79
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>82</b>
1. Formação permanente de educadores: um espaço de trabalho coletivo, de diálogo e de trocas de experiência.....	84
2. Reflexão sobre a prática como fundamento para o processo de formação permanente de educadores.....	89
3. A valorização dos saberes de experiência dos educadores na formação permanente.....	93
4. A consciência do inacabamento do ser humano como saber fundante para a formação permanente.....	96

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
Apêndice A - Questionário Professores/Educadores.....	112
Apêndice B – Entrevistas.....	113
1. Questões norteadoras: Professora-Coordenadora.....	113
2. Questões norteadoras: Professores/ Educadores.....	113
<b>ANEXO.....</b>	<b>114</b>
Anexo A – Participação em Cursos – Seminário Estendido 2007.....	114

# INTRODUÇÃO

## 1. A origem do tema de pesquisa

É importante explicitar, inicialmente, que a base de investigação deste trabalho é a contribuição do pensamento freireano para a formação permanente do educador, tal como consigo apreender da teoria de educação de Paulo Freire.

Minha relação de estudo com este tema, formação permanente de educadores, tem suas raízes alicerçadas em toda uma experiência de vida profissional e acadêmica que antecede em muito o curso de pós-graduação.

Iniciei a docência em 1982, como monitora no Projeto OSEM (Orientação Sócio-Educativa ao Menor)<sup>1</sup>. Esse Projeto possuía um caráter educativo e assistencial e era oferecido em horário alternativo à escola a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos provenientes da população de baixa renda. Esse Projeto apresentava-se como uma extensão da educação formal, desenvolvido em espaço exterior à escola, usualmente em paróquias católicas.

Desenvolvendo atividades de reforço escolar e arte-educação, deparei-me com crianças e adolescentes em situação de exclusão escolar<sup>2</sup>. Foi mediante essa situação que minha prática educativa foi se desenvolvendo de forma inquietadora e crítica.

Nesse período, participava também das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)<sup>3</sup>, idealizadas e desenvolvidas pelos Padres ligados à Teologia da Libertação. No interior da CEBs conheci e vivenciei o *Método Paulo Freire* de

---

<sup>1</sup> Criado em 1970 pela Prefeitura do Município de São Paulo, esse Programa –com atendimento feito através de convênios– tinha por objetivo atender a demanda por complementação escolar e socialização de crianças de baixa renda através de atividades, como: reforço escolar, arte-educação, esportes, artesanato. O OSEM não se manteve por muito tempo, devido ao desmantelamento da equipe responsável por diferentes gestões. Em 1986, foi criada uma nova equipe para reprogramar o OSEM e transformá-lo nos *Centros de Juventude*.

<sup>2</sup> Segundo Oliveira (2006: 131), na década de 1970 e 1980 o uso do termo esteve associado aos temas da marginalidade cultural e da evasão-repetência.

<sup>3</sup> As CEBs se constituíam de grupos de pessoas (em torno de 20 a 80) que, morando no mesmo bairro ou nos mesmos povoados, se encontravam para refletir e transformar a realidade à luz da Bíblia.

alfabetização de adultos, trabalhando com pessoas não alfabetizadas da comunidade, incluindo aí os parentes das crianças e adolescentes que freqüentavam o OSEM .

Reconhecendo a fecundidade das idéias geradas no interior das CEBs, reorientei minhas práticas pedagógicas. Com o tempo, passei a incorporar o *Método Paulo Freire*<sup>4</sup> de alfabetização nas atividades desenvolvidas no OSEM. De certa forma, ousava trilhar caminhos diferentes daqueles sugeridos pela equipe técnica, pois me parecia que a programação prevista e elaborada<sup>5</sup> não dava conta de responder às necessidades de meu trabalho com aquelas crianças e adolescentes.

A estruturação de meu trabalho, no OSEM, deu-se em torno da leitura de Paulo Freire – contribuição sensível para o amadurecimento de meus estudos e reflexões sobre educação.

Inspirada nessa primeira experiência significativa de trabalho, cursei História na Universidade de São Paulo (USP). Tempo produtivo de fundamentação teórica e aprofundamento de idéias. Concomitantemente, ingressei como professora na escola pública paulistana, onde trabalho até os dias atuais.

Atuando na periferia de Itaquera, região pobre da cidade de São Paulo, onde a deterioração da escola pública estadual (poucas verbas, instalações precárias, classes grandes) é um reflexo da própria deterioração da vida da população, tive que, a partir dessa realidade, pensar ações político-pedagógicas que orientassem a minha prática docente.

---

<sup>4</sup> O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP – Movimento de Cultura Popular – do Recife que, no final da década de 50, criara os chamados círculos de cultura. Freire criticava o sistema tradicional que utilizava a cartilha como ferramenta central da Didática para o ensino da leitura e da escrita. As cartilhas ensinavam pelo método da repetição de palavras soltas ou frases descontextualizadas como, por exemplo: “Eva viu a uva”, “O boi baba”, dentre outras. O *Método Paulo Freire* pode ser sintetizado em três momentos interligados:

a) levantamento do pensamento linguagem a partir da realidade concreta;  
b) elaboração de codificações específicas para cada comunidade, a fim de perceber aquela realidade; e  
c) dessa realidade destacam-se e escolhem-se as palavras geradoras. (Brandão, 2006)

<sup>5</sup> Ao remexer meus registros (documentos escritos e fotos) deste tempo deparei-me com um impresso mimeografado. Ali estavam definidas as competências do monitor: participar dos treinamentos de capacitação e de reciclagem; planejar, juntamente com o supervisor da FABES (Secretaria da Família e Bem Estar Social) e o coordenador, a programação técnica e administrativa a ser desenvolvida; desenvolver, junto às crianças, a programação prevista.

Compartilhava com Freire (1986: 29) o inquietante questionamento: “Que tipo de ensino [de História] poderia provocar um conhecimento crítico?”

A resposta era um desafio a ser enfrentado. Como nos lembra o poeta: “Caminhante, não há caminho, o caminho é feito ao andar. Ao andar se faz o caminho (...)”.

De maneira por vezes um tanto quanto claudicante, a experiência em sala de aula fornecia pistas à indagação. Como professora, um dos aspectos da caminhada era não reconhecer a História ensinada por métodos exclusivos de memorização de fatos históricos universais em suas respectivas datas, associadas ao espaço dos acontecimentos. Outro aspecto era minha fundamentação pedagógica<sup>6</sup>, baseada no princípio de que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem; e, finalmente, a aceitação de que o aluno possui um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos, obtido pela história de vida e pelos meios de comunicação, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem.

Entre 1998 e 2000 trabalhei como professora adjunta numa escola da rede municipal de primeiro grau localizada no bairro Cidade Patriarca, zona leste da cidade de São Paulo. Esse período foi bastante fértil em termos de crescimento profissional, pois nessa escola participei de um processo de formação permanente bastante fecundo.

Nessa escola desenvolvia-se um trabalho de formação permanente de professores, calcado nos princípios dos Grupos de Formação<sup>7</sup> - criados e implementados na gestão freireana (1989-1992).

Os Grupos de Formação Permanente podem ser descritos, de forma sucinta, da seguinte forma:

- grupos formados por educadores com prática e experiências semelhantes;

---

<sup>6</sup> Orientada a partir dos pressupostos freireanos de que: a educação e a formação devem permitir uma leitura crítica do mundo; a educação não é meramente transmissão de conhecimento e sim produção; a educação é um ato de escuta e diálogo.

<sup>7</sup> Para uma compreensão maior dos Grupos de Formação Permanente, consultar o Documento *Uma (re)visão da educação do educador*, série Grupos de Formação (São Paulo, 1990). O texto relata, avalia e coloca em discussão a experiência com o trabalho de formação permanente em pequenos grupos, tendo como ponto de partida a prática do educador.

- grupos pequenos, geralmente agrupando educadores de escolas próximas;
- a reflexão se processa sobre a prática dos participantes;
- a teoria é um importante desvelador e orientador das práticas; e
- há uma periodicidade de encontros definida para o ano todo (mensal, vintenal ou quinzenal).

O processo reflexivo permanente sobre a prática pedagógica foi uma das aprendizagens que adquiri no cotidiano de trabalho desse grupo de formação. Complementar a isso, a troca de experiências com os pares, atrelada a uma discussão constante e sistematizada sobre as práticas, desencadeava um movimento de busca pelo conhecimento, à medida que surgiam indagações advindas do trabalho de reflexão coletiva.

Entre os anos de 2003 e 2004, assumi a função de professora coordenadora pedagógica (PCP)<sup>8</sup> de uma escola da rede estadual. Iniciava-se um novo caminho profissional, pautado, inicialmente, pela experiência de *estar* professora por um longo período de tempo.

Minha intenção, naquele momento, estava voltada a desenvolver um trabalho de formação permanente que fosse significativo para o grupo de professores daquela unidade escolar<sup>9</sup>. Contudo, não desconsiderava que a escola estava vinculada às exigências do sistema educacional.

Compartilhava da idéia de Freire (1995: 91) ao considerar que o educador, ao compreender a história como possibilidade, descobrira a educação (e neste contexto, a formação) também como possibilidade, “na medida em que a educação [formação] é profundamente histórica”.

A experiência de formação permanente adquirida no período de 1998-2000 ajudou-me a formar na escola pública na qual fui Professora

---

<sup>8</sup> A implantação da função foi regulamentada através da publicação da Resolução SE nº 28 de 4 de abril de 1996 que definiu a presença do PCP em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento. A Resolução também apresentou os critérios para a escolha dos professores a ocuparem a função definindo que ela seria feita através de um processo que envolveria a realização de uma prova escrita eliminatória elaborada pelas Diretorias de Ensino, apresentação de uma proposta de trabalho individualizada para cada unidade escolar, eleição pelos pares e ratificação da escolha pelo Conselho de Escola.

<sup>9</sup> De acordo com os documentos oficiais, o PCP era responsável legal pelo trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e pelo subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além da atuação no fortalecimento da relação escola-comunidade e na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Coordenadora, como parte integrante de nosso processo formativo, um “Grupo de formação” cujo pressuposto assentava-se na experiência dos Grupos de Formação desenvolvidos na gestão municipal, como proposta do secretário Paulo Freire. Concordava com a proposição defendida pela Secretaria Municipal de Educação, ao se manifestar sobre essa modalidade de formação: “o grupo de formação não é o único meio para o despertar da consciência do educador, mas é um meio para isso se dar de forma sistematizada” (São Paulo, 1990: 10). Ao trabalhar com os professores, não poderia deixar de pensá-los como *devir*, situando-os em tempo e história. Parti sempre do pressuposto que os professores eram sujeitos ativos que significavam a escola, significando-se nela.

Observava, pela experiência de ‘estar professora’ na rede pública, que, em muitas ocasiões, nós professores, em nome da urgência para a implantação deste ou daquele projeto ou para adequar-nos a novos programas pensados pelo Estado, éramos chamados à formação: treinamentos e reciclagens, usualmente feitos em outros espaços que não o da própria escola.

No geral, nós – os professores - estamos acostumados a ver o modelo de heteroformação, ou seja, aquele que se estrutura e se desenvolve de maneira exógena, sofrendo interferência de especialista e/ou teorias diversas sem maior envolvimento do sujeito que participa.

Compreendendo a escola como “tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente” (Freire,1995:90), consegui, a partir de um trabalho coletivo, nem sempre marcado pela unicidade, propor *ações de formação permanente* de professores, na unidade escolar, para atender às especificidades daquela escola, colocando em destaque a importância de seu espaço singular em seu contexto físico e territorial e das relações lá estabelecidas.

Meu percurso profissional e acadêmico (até aqui recontado) faz-me reportar novamente às leituras de Freire (1986: 60):

(...) a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe?” Ou seja: “Estou sendo um professor a favor de quem?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se perguntar a

favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia da oposição.

Estas mesmas questões incidem sobre o processo de formação permanente de professores e para o lugar ocupado pelo professor coordenador pedagógico (PCP) no desenvolvimento deste processo. Afinal, nenhum processo de formação de professores se configura com neutralidade ideológica.

No final de 2004 minha designação como professora coordenadora pedagógica foi cessada. As mudanças políticas-pedagógicas implementadas pela nova direção escolar eram muito diferentes daquela que eu acreditava e do projeto que o grupo de professores daquela unidade pretendia realizar. Tempo de ruptura.

Reconhecendo a fecundidade do pensamento freireano, nasceu o desejo de empreender uma investigação, abordando as implicações e a relevância do pensamento desse autor, para a formação permanente de professores em escola pública brasileira. Meu interesse, nessa ocasião, era investigar, por meio de pesquisa documental, o Programa de Formação Permanente de Educadores em desenvolvimento na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, na gestão Paulo Freire.

## **2. Um novo interesse de pesquisa: meu encontro com a Cátedra Paulo Freire**

Em 2006, iniciei na PUC-SP o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, do qual faz parte a Cátedra Paulo Freire, sob a coordenação da professora Ana Maria Saul. Saul (2006) define a Cátedra como:

um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas para a Educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos.



Na Cátedra desenvolve-se uma pesquisa coletiva, em nível nacional, intitulada: “A presença de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90”. Passei a integrar o grupo de pesquisadores que compõem essa investigação com variados temas de pesquisas sobre a Pedagogia Freireana, cujos objetivos são:

1. Subsidiar o fazer "político-pedagógico" das redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação.
2. Identificar e analisar a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil.
3. Construir um banco de dados sobre as diferentes gestões das redes públicas de ensino do Brasil sob a influência do pensamento de Paulo Freire.
4. Documentar e publicar os resultados da pesquisa e divulgá-los no site da cátedra Paulo Freire, de modo a permitir uma consulta permanente e uma interação constante entre os educadores interessados.
5. Articular pesquisadores e pós-graduandos de várias regiões do país e do exterior que investigam sobre a influência de Freire na educação e, em especial, nos sistemas públicos de ensino.
6. Divulgar os resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais. (Ibidem)

Essa pesquisa nacional foi estimulada e fortalecida, no âmbito da Cátedra, pela constatação de que governos progressistas, especialmente a partir da década de 1990, passaram a elaborar sua política educacional tomando como referência múltiplas dimensões da Pedagogia Freireana<sup>10</sup>. Em especial, essas dimensões dizem respeito ao fazer político-pedagógico de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo (1989-1992)<sup>11</sup>.

Tal constatação tem se evidenciado quer nos documentos oficiais que registram as decisões de política educacional dessas secretarias de educação, quer em palestras/conferências/trabalhos apresentados por representantes

---

<sup>10</sup> Exemplos disso são: “Escola Plural” (Belo Horizonte), “Escola Candanga” (Brasília, DF), “Escola Democrática e Popular” (Estado do Rio Grande do Sul), “Escola Mínima” (Gravataí, RS), “Escola Sem Fronteiras” (Blumenau, SC), dentre outras. Experiências semelhantes vêm ocorrendo desde o final da década de 1990 em municípios, como: Mauá, Diadema, Santo André e Franca, no Estado de São Paulo.

<sup>11</sup> Embora Paulo Freire tenha deixado a pasta da Educação em maio de 1991, assumida, na seqüência, pelo professor Mário Sérgio Cortella, todo o período da administração da educação (1989-1992) ficou conhecido com o nome de *Gestão Paulo Freire*, dado que a política educacional definida inicialmente, nessa gestão, seguiu sendo implementada.

dessas secretarias em eventos educacionais; em especial, naqueles em que são discutidas as idéias de Paulo Freire. Evidenciam-se, ainda, tais opções pela presença notória de consultores, com orientações freireanas, convidados para assessorar diferentes Secretarias de Educação, no Brasil.

A pesquisa mais ampla, em desenvolvimento na Cátedra Paulo Freire, vem se desenvolvendo coletivamente, integrando um conjunto de temas de investigação de interesse de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP. Essa pesquisa visa responder a seguinte questão orientadora: Qual é a influência do pensamento de Paulo Freire na política pública educacional de Estados e Municípios que trabalham com referenciais freireanos?

Os focos de análise definidos para responder a essa questão estão em torno de quatro grandes temas: *Gestão, Currículo, Formação Permanente de Educadores e Educação de Jovens e Adultos*. Esses temas foram os eixos orientadores da política da Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, na gestão Paulo Freire (1989-1992).

As pesquisas de mestrandos e doutorandos que se articulam e que integram a grande pesquisa da Cátedra visam responder a seguinte questão: De que modo a influência de Paulo Freire se faz presente na política pública de Estados e Municípios que declaram ter os referenciais freireanos como subsídio para o trabalho educacional?

Busca-se, no detalhamento dessa questão, identificar, em cada um dos temas selecionados para a investigação, o “*modus faciendi*” da política educacional, bem como as condições facilitadoras e dificultadoras da prática dessas políticas orientadas pelos pressupostos freireanos e assumidas pelos sistemas públicos de ensino.

Em especial, nesta pesquisa busco:

1. Descrever e analisar como se desenvolve a política de formação permanente dos educadores no Município de Diadema.
2. Descrever e analisar como a política de formação permanente de educadores está se concretizando na prática de uma unidade escola.
3. Identificar, na unidade escolar, as condições que propiciam ou limitam o processo de implementação do programa de formação permanente de

educadores, de acordo com o que foi proposto, ou seja, seguindo as diretrizes freireanas para a formação permanente dos educadores.

Essa pesquisa integra um conjunto de oito pesquisas desenvolvidas por pós-graduandos (um doutorando e sete mestrados), no âmbito da Cátedra Paulo Freire, com interesse em investigar ângulos diferentes e complementares do Sistema Público de Educação da Secretaria Municipal de Diadema.

Esses oito pesquisadores ingressaram em diferentes períodos na Pós-Graduação da PUC/SP, estando, portanto, em distintos momentos de produção de suas pesquisas. Os temas/títulos das pesquisas que estão sendo desenvolvidas são:

1. Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sob a experiência de Diadema – SP. Pesquisadora: Sonia Regina Vieira;
2. Em busca da escola democrática: meios e modos de participação na escola São Vicente-Diadema/SP. Pesquisadora: Simone Paulino Fabrini;
3. A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência Municipal de Diadema/SP. Pesquisadora: Fátima Maria Fonseca;
4. Referenciais freireanos para o ensino de leitura: um estudo de caso no Município de Diadema/SP. Pesquisadora: Elenir Aparecida Fantini;
5. Referenciais freireanos para o ensino de matemática: um estudo de caso em Diadema/SP. Pesquisador: João Cavallaro Júnior;
6. Formação para a participação: perspectivas freireana para a educação infantil no Município de Diadema/SP. Pesquisadora: Solange Aparecida de Lima Oliveira;
7. A força do coletivo na construção curricular: um estudo de caso em Diadema/SP, na perspectiva freireana. Pesquisadora: Patrícia Lima Dubeux; e

8. A contribuição da pedagogia freireana na implantação dos ciclos de infância numa escola do município de Diadema/SP.  
Pesquisadora: Denise Regina da Costa Aguiar.

### **3. Estrutura do trabalho**

Com a intenção de relatar a pesquisa desenvolvida, esta Dissertação está estruturada da seguinte forma:

- Nesta Introdução, tive como objetivo específico compartilhar minha trajetória pessoal/profissional, demonstrando a relação entre esta trajetória e o que me proponho a pesquisar.
- No primeiro capítulo, procurei introduzir o leitor no cenário da pesquisa, apresentando Diadema como Município que foi construído através de lutas de Movimentos Sociais e que hoje se insere no grupo de Municípios que se anunciam freireanos em sua política e práticas educacionais. Este capítulo é uma produção coletiva<sup>12</sup>.
- No segundo capítulo pretendi descrever e analisar o Programa de formação permanente de educadores no Município de Diadema. Apresentei o contexto em que se desenvolveu, bem como seus princípios norteadores. Por fim, sistematizei a concepção freireana de formação permanente.
- No terceiro capítulo, construí o itinerário metodológico, os instrumentos e as técnicas de pesquisa e são apresentadas e justificadas as decisões tomadas em relação ao local e sujeitos da pesquisa.
- No quarto capítulo, apresentei e discuti os resultados da pesquisa de campo, a contribuição do pensamento freireano à formação permanente de educadores.
- Por último, nas Considerações Finais, apresentei a síntese das conclusões. Identifiquei as condições que propiciam ou limitam o processo de implementação do Programa de formação permanente de educadores na unidade escolar investigada.

---

<sup>12</sup> São autoras desse capítulo: Simone Fabrini Paulino, Solange de Lima Oliveira, Sônia Regina Vieira, Patrícia Lima Dubeux, Elenir Aparecida Fantini e Maria Fatima da Fonseca, mestrandas da PUC/SP, cujas dissertações se articulam com a pesquisa mais ampla da Cátedra Paulo Freire.

## CAPÍTULO I

### O CENÁRIO DA PESQUISA



Diadema. Fonte: SITE CIDADES BRASILEIRAS (2008)

Entrar numa cidade  
É como desvendar as linhas  
Misturadas de um bordado.  
(...)  
Quantos amores  
Flutuam no vento,  
Quantas invisíveis pegadas,  
sussurros,  
Mortes, nascimentos?

Pra cada um  
A cidade é distinto mapa.  
(...)

(Roseana Murray)

## Capítulo I

### O Cenário da Pesquisa<sup>13</sup>

O Município de Diadema foi o campo escolhido para esta pesquisa por apresentar, nos últimos anos, por meio dos seus sucessivos governos, intensos investimentos na integração das políticas públicas e na otimização de esforços junto às entidades organizadas e no aperfeiçoamento dos mecanismos de participação que se expressam em aumento gradativo da participação da população, que define as ações públicas.

Assim, por meio de diferentes olhares, o grupo de pesquisa coletivo da Cátedra investigou a política aí desenvolvida, abrangendo os focos: *currículo, formação para a participação na Educação Infantil, formação permanente de educadores, gestão democrática, ensino da Matemática, Educação de Jovens e Adultos e ciclos de aprendizagem.*

A cidade é construção de homens e mulheres que se apropriam do espaço. O espaço é geográfico e também social. A cidade é assim uma paisagem social. Enquanto paisagem é um recorte da natureza organizada pelo olhar e, no caso da cidade de Diadema, olhar revelador de muitos significados, condensação de diferentes facetas ligadas ao mundo econômico, à política, à vida social, à cultura, penetrando os modos de vida, as subjetividades, a sociabilidade de seus habitantes.

Pesquisar o tema *Formação permanente de educadores* em Diadema implicou, num primeiro momento, apropriar-se do espaço e do tempo<sup>14</sup> na cidade. Conforme lembra Freire (2001a: 39),

Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num

---

<sup>13</sup> Este capítulo foi construído a partir de pesquisa coletiva no Centro de Memória de Diadema, que foi instituído em 1993, a partir do Projeto Memória, que aconteceu no período de 1998-1990. Esse Centro possui um material diversificado (livros, teses, jornais, materiais áudio-visuais) que nos permitiram contextualizar a história do Município de Diadema. Em julho de 2003 um incêndio criminoso destruiu parte do acervo do Centro de Memória, que vem sendo reconstituído desde então.

<sup>14</sup> “Seria impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência como tempo histórico; é igualmente impossível imaginar que a sociedade se possa realizar sem o espaço ou fora dele. A sociedade evolui no tempo e no espaço” (SANTOS, 1980: 42) .

contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.

Enquanto ser de raízes espaço-temporais, o homem deve ser pensado por inteiro em sua dimensão humana e social, criando possibilidades de entendimento da realidade em que está inserido.

Mas o que significa apropriar-se do espaço e do tempo da cidade? Significa encontrar-se com a história da cidade, das suas comunidades, com a sua identidade ética e cultural. Significa, ainda, pensar o viver e o habitar, as dimensões do movimento da vida possível dos sujeitos da cidade.

As análises, aqui desenvolvidas, revelam-se em dois planos: inicialmente, conhecer um pouco da história da cidade de Diadema e, em seguida, articular a história da cidade com a educação na cidade.

## 1. Diadema: um pouco de História

Diadema é município da Região metropolitana de São Paulo. Localiza-se numa posição intermediária entre a cidade de São Paulo, o Porto de Santos e o Município de São Bernardo do Campo.

**Diadema: localização**



**Estado:**  São Paulo  
**Mesorregião:** Metropolitana de São Paulo  
**Microrregião:** São Paulo  
**Municípios limítrofes:** **Norte, Leste e Sul:** São Bernardo do Campo;  
**Oeste:** São Paulo (Capital).  
**Distância até a capital:** 16 quilômetros

**Fonte:** Adaptado de Wikipedia (2007)

A cidade tem 24 km<sup>2</sup> de área, sendo o seu território cortado pela Rodovia dos Imigrantes. Incluindo a Bacia Billings, localizada em Diadema, a superfície total é de 30,72km<sup>2</sup>.

#### Diadema: localização



Fonte: Web Busca (2007).

A história da cidade de Diadema está profundamente vinculada à de São Paulo e seu desenvolvimento industrial. A cidade de São Paulo, na década de 50 do século XX, representava o maior pólo industrial do país. O crescimento industrial paulista passou a exigir uma expansão física e, em conseqüência, a transferência e criação de fábricas em áreas vizinhas como: São Bernardo, Mauá, Ribeirão Pires e Diadema<sup>15</sup>, que se tornaram pólos periféricos industriais de São Paulo.

Segundo Fonseca (2001: 127), Diadema era um

Bairro periférico da região de São Bernardo tem sua evolução marcada pela industrialização e por ser uma área residencial

<sup>15</sup> ABC Paulista, Região do grande ABC ou ABC, parte da região metropolitana de São Paulo. A sigla vem das três principais cidades da região: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do SUL (C). A região também é conhecida com "ABCD", pois o município de Diadema, contíguo a São Bernardo do Campo, é também um populoso e importante centro industrial.

Apesar de não constituírem para a sigla, também são considerados partes da região os municípios de Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Os sete municípios somados perfazem uma área de 825 km<sup>2</sup> e reúnem uma população de mais de 2,5 milhões de habitantes, segundo estimativa do IBGE para o ano de 2007. (IBGE, 2006)



para uma população de baixa renda. Os moradores mais antigos dedicavam-se a atividades agrícolas ou trabalhavam em São Paulo ou nas áreas próximas onde existiam atividades manufatureiras. Havia inúmeras olarias que praticavam esta atividade, fabricando tijolos e telhas.

É interessante observar que até os anos 50 do século XX Diadema não tinha nenhuma importância econômica regional, pois foi nas cidades localizadas ao longo da ferrovia Santos-Jundiaí, principal via de circulação de mercadorias na época, que ocorreu a expansão industrial paulista até a década de 1940, especialmente em São Paulo, Santo André e Mauá.

A implantação da indústria e a concentração populacional em Diadema remetem à consideração do caráter da cidade, numa economia capitalista, uma aglomeração tendo em vista a produção. O processo de busca da cidade como espaço de sobrevivência da sociedade intensifica-se no período do Estado Novo (1937 a 1945)<sup>16</sup>, em virtude do processo de desenvolvimento industrial. Com o Estado Novo foram dados os passos decisivos para a implantação do modelo de substituição de importações. Ou seja, por meio de uma deliberada intervenção econômica, o Estado restringiu a importação de bens de consumo não duráveis e estimulou a importação de bens de produção (máquinas e equipamentos) e bens de consumo duráveis (automóveis e caminhões). Agente da industrialização, o Estado direcionou seus investimentos para garantir a montagem de uma infra-estrutura que permitisse a expansão do capital nacional.

Após a década de 1950, o sistema de escoamento da produção, feito até então pelos eixos ferroviários, entra em declínio e o governo passa a optar pelos circuitos rodoviários. A Via Anchieta, inaugurada em 1947, representa uma nova fase da industrialização paulista e da implantação do capitalismo no Brasil. Em São Bernardo, ao longo dessa estrada, instalaram-se grandes indústrias multinacionais; e em Diadema, principalmente pequenas e médias empresas nacionais que produziam, na sua maioria, objetos complementares para as multinacionais. A oferta de trabalho nestas empresas foi se intensificando e, em consequência, um fluxo migratório de operários e suas

---

<sup>16</sup> Período da história republicana brasileira quando foi Presidente do Brasil Getúlio Vargas.

famílias passaram a ocupar os terrenos em Diadema, mais próximos das fábricas.

O Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi marcado por grande e rápido desenvolvimento econômico, principalmente no setor industrial, para substituir importações. Para promover esse desenvolvimento, JK criou o Plano de Metas. Entre outras medidas, o Plano dava facilidades para as multinacionais montadoras de automóveis instalarem-se no Brasil. Essas multinacionais montavam carros usando autopeças, inicialmente importadas, que passaram aos poucos a serem fornecidas pela indústria nacional, que foi se desenvolvendo. A indústria automobilística concentrou-se no ABC paulista, formado pelas cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano.

As indústrias instalaram-se em Diadema como parte da realização do Plano de Metas. Num primeiro momento, fábricas dos setores metalúrgicos, mecânico, elétrico, de comunicações, transportes e químicos tornaram-se responsáveis por 68% do total das indústrias, 90% da área construída, 96% do consumo de energia elétrica e 90% da população economicamente ativa (DRAGHICHEVICH, 2001: 180).

Em 1958 foi realizado um plebiscito referente à emancipação do Distrito de Vila Diadema e, em 01 de janeiro de 1960, é oficializada a criação do Município de Diadema. Nesse período, Diadema contava com uma população de 12.308 habitantes, segundo o IBGE (Diadema, 2006b).

A arrancada industrial da época de JK criou um clima de otimismo no Brasil. Mas não beneficiou igualmente a todas as regiões do Brasil nem todos os grupos sociais. Os trabalhadores rurais, por exemplo, foram simplesmente esquecidos pelo governo.

As indústrias recém-criadas instalaram-se quase todas na região Sudeste, o que aumentou ainda mais as diferenças socioeconômicas entre as regiões do país.

A industrialização incentivou fortemente a migração para o Centro-Sul. Milhões de brasileiros deixaram sua terra natal em busca de emprego nas indústrias em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Boa parte desses migrantes era formada de nordestinos.

De acordo com Iokoi (2001: 12), Diadema

Ao longo das décadas de 1940/1950, deixou de receber os imigrantes europeus que emigravam da Itália, Portugal ou da Espanha e passou a receber os brasileiros nordestinos atraídos pelo mercado de trabalho, aberto pelo desenvolvimento industrial estimulado no desenvolvimentismo do período JK.

Diadema era bairro residencial para a população de baixa renda na periferia de São Bernardo do Campo, pois oferecia terrenos baratos àqueles com poucas condições financeiras. Sua afirmação e evolução como cidade se deu dentro do processo de industrialização regional. Com suas características de cidade dormitório para os trabalhadores, no processo de industrialização da cidade, Diadema ampliou seus índices demográficos. O crescimento populacional passou de 12.308, em 1959, para 79.316, em 1970, e 103.319, em 1975. Chegando hoje, de acordo com dados do IBGE (Diadema, 2006) a 383.629 habitantes.

Diadema não foi uma cidade planejada. Com o crescimento populacional, organizou-se por ocupação à revelia do planejamento. A cidade foi edificada a partir da instalação de indústrias, da construção de casas, da abertura de avenidas e ruas para suprir necessidades do momento. Agravaram-se, deste modo, os problemas de infra-estrutura. A população enfrentava problemas de abastecimento de água, luz e esgoto. Em dez anos (entre 1960 e 1970), os trabalhadores da indústria aumentaram de 632 para 9.622. Em 1970, Diadema ocupava o 9º lugar na ascensão industrial, graças ao dinamismo da atividade industrial no Município. Em contraste, 30% dos diademenses viviam em favelas.

Com o crescimento da população, aumentaram as exigências dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e por melhores condições de vida. No final de 1972, com uma população que se aproximava de 100.000 habitantes, não havia qualquer tipo de investimento em redes de esgoto nas áreas mais periféricas da cidade.

O relato abaixo revela-nos as dificuldades enfrentadas pelos moradores do Município:

Cheguei em Diadema em 1969, vim do Piauí, não tinha nada e tudo era muito difícil. Fui trabalhar na Mercedes-Benz, pegava ônibus e descia no ponto do Barateiro, não tinha luz e a noite não se enxergava nada, quando chovia era um quiabo (liso),

pois não tinha asfalto. Passei a participar do conselho popular e fui eleito como representante pela população. Cada região tem seu conselho popular. Nós íamos a prefeitura reivindicar e lutávamos pelas necessidades dos bairros e da população, como guias, sarjetas, asfalto ou qualquer outra coisa. (FONSECA, 2001: 129)

Durante o período do Regime Militar (1964-1985), o governo manteve o intervencionismo na área econômica e abertura ao capital internacional. A partir de 1968, a economia brasileira integrou uma nova divisão internacional do trabalho. A expansão industrial passou a ser dominada pelo capital multinacional, aumentando a tendência à desnacionalização, presente desde o governo de Juscelino Kubitschek. As prioridades industriais passaram a ser ditadas pelas necessidades do mercado mundial. Assim, o grande capital dirigia-se ao Brasil atraído pelos baixos custos dos fatores de produção, principalmente da mão-de-obra, e pelos incentivos concedidos às exportações.

A prosperidade da economia brasileira encobria a exclusão econômica e social da maior parte da população, que não se beneficiara do milagre econômico. A concentração de renda nacional tornou-se mais intensa, acentuando as desigualdades sociais e regionais. Além disso, a condição de vida da população mais pobre foi se deteriorando pelos gastos públicos nas áreas de educação e saúde, preteridas pelas áreas de segurança e transportes.

Em Diadema,

A instalação de indústrias aos poucos levava ao crescimento demográfico da cidade, o que não era acompanhado por uma distribuição de riqueza produzida: se por um lado houve a transferência da força de trabalho até os espaços onde havia aumento de demanda, por outro não eram esses espaços beneficiados por tal produção. (...) Tanto o poder público como o capital se faziam ausentes e rejeitavam a concepção de direitos básicos como moradia, educação e saúde. (DRAGHICHEVICH, 2001: 182-183)

Ao final da década de 1970, a crise do petróleo e a elevação da taxa de juros no mercado financeiro internacional abalaram a economia brasileira. Entre 1974-1978 a inflação anual chegou próximo dos 40%. A alta da inflação repercutia diretamente no custo de vida.

Nesse período, o Município de Diadema contava com uma população em torno de 228.660 habitantes, dos quais um terço vivia em favelas sem qualquer tipo de benefício. Cerca de 80% das ruas não era asfaltada e a mortalidade infantil chegava a 82, 93 por mil (Diadema, 2006). A crise econômica e a redução dos recursos externos resultam no agravamento dos problemas sociais. Esse contexto abriu espaço para reivindicações pela ampliação de direitos sociais. Como assinala Moraes (2001: 145-146),

Os bairros no ABC, desde sua formação, apresentavam muitos problemas, como a falta de condições básicas: sistema de esgotos, água encanada, pavimentação, transportes públicos, entre outros. Como resultado desta situação, a população mobilizou-se para exigir reformas urbanas .

Formaram-se Comissões de Bairros que se reuniram para discutir, das melhorias necessárias aos bairros até o apoio à luta dos operários das fábricas. O bairro se constituiu como um espaço de luta na medida em que existiram dificuldades para a sua formação que se davam em terrenos sem estrutura para tal empreendimento. O bairro estava na Igreja, na fábrica, nos sindicatos e nas assembléias de trabalhadores realizadas nos grandes estádios de futebol de Santo André e de São Bernardo.

O ano de 1983 marca o cenário político diademense: esse Município transforma-se em uma das primeiras cidades do Brasil a ser governada pelo Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>17</sup>. Por meio de uma série de mandatos de caráter democrático e popular, as gestões municipais tomaram como desafio tornar realidade a democratização da administração municipal através da criação de mecanismos de participação da sociedade na gestão pública com o objetivo de fortalecer o poder local. As gestões se pautaram pela inversão das prioridades sociais. Foram implementadas políticas públicas que redirecionaram os recursos do orçamento municipal para investimentos nas áreas sociais, principalmente saúde e habitação. Grande parte das favelas foram urbanizadas e transformadas em núcleos habitacionais e passaram a contar com postos de saúde chamados UBS (Unidades Básicas de Saúde).

Na avaliação de Klein (2003: 50),

---

<sup>17</sup> Governaram Diadema: Gilson Menezes (PT), 1983-2002; José Augusto Ramos (PT), 1989-1992; José de Filippi Júnior (PT), 1993-1996; Gilson Menezes (PSB), 1997-2000; José de Filippi Júnior (PT), 2001-2004; José de Filippi Júnior (PT), 2005-2008.

(...) dos anos de 1990 em diante, com a internacionalização do neoliberalismo, os governos locais começaram a ter mais dificuldades financeiras porque os governos federal e estadual começaram a repassar os serviços de saúde e educação para os municípios (municipalização), sem aumentar o repasse de recursos financeiros, quando se tem um crescimento demográfico anual de 2,48% (IBGE,2000) na cidade. E através da Lei de Responsabilidade Fiscal, o ajuste exigido pelo FMI atingiu diretamente as políticas sociais dos municípios. A exclusão social se acentua na cidade à medida que aumenta o desemprego e o custo de vida em nível nacional.

Na região do ABCD, esse movimento de municipalização foi acompanhado de muitos conflitos entre os objetivos políticos municipais de educação e as novas exigências legais, principalmente as que resultaram na implantação do FUNDEF, no Estado de São Paulo.

## **2. A educação no Município de Diadema**

A “Carta dos Pré-Congressos de Educação do Município de Diadema”<sup>18</sup> revela o sentido da política educacional na cidade:

Nós mulheres, homens, jovens, crianças, de diferentes segmentos estivemos reunidos, durante o mês de maio em cinco grandes encontros que marcaram os pré-congressos de Educação e inúmeras sensibilizações, no intuito de construir o conceito de educação a partir do conhecimento coletivo, extrato de toda sociedade organizada ou não.

Quando iniciamos a discussão, sobre o que era educação, para todos nós, profissionais da educação, conselheiros (as), movimentos estudantis, igrejas, associações de moradias, munícipes da cidade compartilhamos de algumas conclusões.

Para melhorar a educação neste município, precisamos a priori, compreender a educação como direito fundamental, garantido na Constituição para todos e em especial às crianças a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (...)

Quando falamos sobre a Escola, discutimos prioritariamente a partir do conceito da qualidade da educação para todos.

---

<sup>18</sup> “Carta dos Pré-Congressos de Educação do Município de Diadema” é um documento avulso e digitado. Faz parte dos documentos gerados pelo Congresso Popular de Educação para Todos, da Secretaria da Educação. (Diadema, 2006).

Este documento aponta duas questões que se deve discutir. Em primeiro, aponta para a participação da população, presente por meio de seus representantes, como meio para a “construção de novas bases para as políticas públicas educacionais”; em segundo, provoca uma discussão sobre um direito inalienável do cidadão que é o direito à educação.

Com o Regime Militar, o Brasil viveu um longo período de fechamento; as práticas de movimentos sociais e de participação democrática eram consideradas subversivas. Nesse sentido, ocorreu um processo de paralisia dos movimentos sociais de base.

A partir de 1979 a ditadura militar já mostrava sinais de enfraquecimento. Diversos fatos apontam para o enfraquecimento da República Militar, tais quais:

- Em março desse ano, metalúrgicos do ABC, região da Grande São Paulo, entraram em greve. O movimento de paralisação envolveu cerca de 180 mil operários;
- No ano seguinte, mais de 200 greves aconteceram no país, e Luiz Inácio da Silva, o Lula, líder dos metalúrgicos do ABC, começou a se projetar nacionalmente;
- Em 1983, formou-se a Central Única dos Trabalhadores (CUT);
- Ainda em 1983, surgia a Frente Municipalista Nacional, que promoveu uma marcha a Brasília, da qual participaram mais de 3 mil prefeitos e vereadores. Pressionaram e obtiveram dos parlamentares federais uma mudança no sistema de arrecadação dos impostos e taxas, que favoreceu os municípios; e
- Finalmente, estima-se que, em 1984, mais de 6 milhões de pessoas manifestaram-se nas ruas das principais cidades com o objetivo de forçar o Congresso Nacional a aprovar a emenda constitucional conhecida como “Diretas Já”.

Todos esses acontecimentos revelavam o forte sentimento e o anseio de democratização e participação política que tomavam conta do povo brasileiro.

Diadema, como parte desse cenário histórico, passou por várias mudanças, dentre as quais podemos destacar as eleições de governos populares a partir

de 1983. A administração desses governos trouxe como marca a participação popular nas decisões políticas e sociais do município.

Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição Brasileira, batizada “Constituição Cidadã”, elaborada em seguida à queda do Regime Militar (1964-1984). A Carta Constitucional de 1988 ampliou a autonomia dos municípios ao reconhecê-los como entes federativos, com governo próprio e competência normativa, o que lhes ampliou a autonomia política, financeira, administrativa e legislativa. Essa Carta transferiu para os Municípios uma série de atribuições e poderes que secularmente estavam concentrados nas esferas estaduais e, principalmente, federais.

Federalismo, descentralização e participação popular são as palavras chaves para a consolidação da nova ordem democrática. A Constituição de 1988 não nos deixa dissociar descentralização da participação popular, uma vez que em seu primeiro artigo é consagrado o princípio de que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de seus representantes eleitos diretamente, nos termos, desta Constituição” (BRASIL, 1988, art. 1º, parágrafo único).

Um dos mecanismos previstos na Constituição de 1988 para a consolidação dos princípios constitucionais foi a formação de Conselhos Municipais, órgãos deliberativos ou consultivos, compostos por representantes de um bairro ou setor, ou por representantes da Sociedade Civil. Seu objetivo é aproximar a população das decisões dos rumos da cidade. Em consequência desse mecanismo, foi criado em 1996, em Diadema, o Conselho Municipal de Educação (CME). Neste Conselho, a população discute, indica e elege as ações educacionais prioritárias para a sua região e para a sua cidade.

Em Diadema ferve política, aqui tudo é motivo para briga quando se trata de política. Também tem Conselho de tudo que se imagina, e o mais interessante é que esses Conselhos se reúnem um sábado do mês para formações organizadas pela Prefeitura. (Entrevista com Ana Maria Maia Firmino – Divisão de Ensino Fundamental - em 24/05/2008)

A partir da promulgação da Constituição de 1988, os municípios vêm sendo gradativamente responsabilizados pela prestação de serviços públicos à



população. Entre eles, gostaria de destacar os de educação no Município de Diadema.

Em meio a esse conjunto de mudanças por que passava o Brasil, a partir do processo de redemocratização (1985), consolidar uma política de educação com qualidade foi uma preocupação constante dos governos progressistas que administraram a cidade.

O ano de 1988, durante a gestão do prefeito Gilson Menezes (1997-2000), foi marcado pela publicação do “Plano Municipal de Educação de Diadema” baseado em três princípios gerais:

1. Educação – direito constitucional de todo cidadão, seja ele criança, jovem ou adulto.
2. Escola – instituição social que possibilita o acesso à cultura, nas suas múltiplas manifestações, concebida para a formação do cidadão, o que exige:
  - 2.1. compreensão crítica do mundo, isto é – a superação de estereótipos, preconceitos, superstições;
  - 2.2. articulação entre os interesses da sociedade e do indivíduo, considerado como membro da sociedade;
  - 2.3. formação intelectual, física, ética, estética, técnica;
  - 2.4. unidade e integração entre o conhecimento, o trabalho e as práticas sociais;
  - 2.5. equilíbrio entre formação geral e formação profissional, não subordinada aos interesses do mercado.
3. Escola pública, gratuita, laica:
  - 3.1. de responsabilidade do Estado (poder público), com acesso a todos, sem discriminação ou privilégio, não excludente, não segregacionista, aberta ao controle da população organizada;
  - 3.2. financiada e mantida pelo poder público, em todos os graus, níveis, modalidades de ensino;
  - 3.3. de caráter científico e democrático, independentemente de credo e religião. <sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Diadema (1998)

Conforme aponta o Plano Municipal de Educação, a Educação é vista e concebida como um direito inalienável da população, devendo garantir o acesso e à permanência a todos. Por outro lado, a opção por uma gestão democrática deve possibilitar à sociedade a participação na discussão e na implementação das políticas educacionais que garantam a qualidade social da educação.

A rede municipal presta atendimento educacional através dos seguintes níveis de ensino:

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental Regular;
- Ensino Fundamental Supletivo, nas modalidades Suplência I e Suplência II;
- Educação Especial; e
- Ensino Profissionalizante.

A **Educação Infantil** no município oferece atendimento a crianças de zero a seis anos, ofertando vagas em período parcial ou integral, por meio das creches e escolas municipais.

Na *Tabela 1* verifica-se a evolução do número de crianças (0 a 6 anos) atendidas em creches no período de 2002 a 2006. Esta evolução deveu-se, principalmente, ao início do “Programa Creche - Lugar de Criança”, lançado em abril de 2002, durante a gestão do prefeito José de Filippi Júnior, em parceria com entidades da cidade, com o objetivo de garantir espaço e educação para as crianças dessa faixa etária.

Hoje, Diadema atende a 3.180 alunos nas creches conveniadas e a 3.200 na rede direta. O número de vagas em creches para crianças de seis anos é de 100%.

**Tabela 1**

**Atendimento de Crianças (0 a 6 anos) em Creche no Município de Diadema - 2002-2006.**

<b>Dependências administrativas</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
Municipais	1.765	1.703	1.664	2.008	3.200
Conveniadas	114	1.552	1.835	2.186	2.950
<b>Total</b>	<b>1.879</b>	<b>3.255</b>	<b>3.499</b>	<b>4.194</b>	<b>6.150</b>

**Fontes:** INEP/MEC, Censos Escolares 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006.

Em 1988, teve início o **Ensino Fundamental** regular na rede pública municipal. Foi organizado em regime de progressão continuada, com duração de oito anos, organizados em dois ciclos:

- a) Primeiro Ciclo – constituído pelos quatro primeiros anos de escolaridade, sendo admitida como idade mínima para ingresso nesse ciclo sete anos completos ou a completar até 30 de junho do ano de ingresso; e
- b) Segundo Ciclo – constituído pelos quatro últimos anos.

Ao analisar a evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental público do Município de Diadema (*Tabela 2*), percebemos que, mesmo com a criação de uma rede municipal de ensino fundamental regular, em 1988, e com o crescimento representativo de matrícula, o número de matrículas da rede estadual nessa modalidade de ensino era, em 2006, 15 vezes maior (53.848 alunos) que o número de alunos da rede municipal (3.772 alunos).

**Tabela 2****Matrículas no Ensino Fundamental público em Diadema – 1997-2006**

Anos	Rede Estadual		Rede Municipal*		Total (100%)
	Nº	%	Nº	%	Nº
1997	68.601	100	–	–	68.601
1998	66.822	98,7	866	1,3	67.688
1999	64.095	97,6	1.595	2,4	65.690
2000	61.765	96,8	2.037	3,2	63.802
2001	58.810	95,7	2.668	4,4	61.478
2002	56.976	95,7	2.566	4,3	59.542
2003	55.214	96	2.658	4,5	57.872
2004	53.915	94,8	2.966	5,2	56.881
2005	53.630	94,4	3.173	5,6	56.803
2006	53.848	93,5	3.772	6,5	57.620

Fonte: INEP, Censos Escolares 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006.

\*Matrículas nas quatro séries iniciais.

A **Educação Especial** oferece atendimento através de dois segmentos:

- a) Através do CAIS (Centro de Atenção à inclusão Social) - com acompanhamento periódico de professores de educação especial na modalidade itinerante, nas salas de recursos e salas de apoio pedagógico;
- b) Através da Escola Municipal de Educação Especial (EMEE) “Olga Benário Prestes”, para alunos com deficiência auditiva e que não puderam ser incluídos nas classes comuns das escolas municipais.

Em 1988, a partir de reivindicação de familiares, foi criada a já citada Escola Municipal de Educação Especial “Olga Benário”. O depoimento abaixo demonstra a organização dessas famílias em torno da luta pela inclusão dessas crianças no sistema regular de ensino:

Há nove anos comecei a lutar por uma escola para deficientes auditivos em Diadema. Antes eu estava só na minha luta, que era arrumar um lugar para meu filho. Eu lutava só e não conseguia. Meu filho é deficiente auditivo e geralmente você enxerga apenas o seu lado, só pensa nele. Quando ele ia fazer

sete anos eu descobri que havia um grupo de mães lutando por uma escola de educação especial em Diadema, mas eu morava e trabalhava em São Paulo, não tinha tempo. Quando descobri isto, fui atrás. Fizemos uma pesquisa e o grupo de surdos era grande... Levamos a proposta para a câmara e ela foi aprovada, mas não tínhamos lugar, e nem quem fizesse a escola. Aí trouxeram a Cidinha, pedagoga e o Tuto, fonoaudiólogo. Não entendíamos como apenas duas pessoas poderiam fazer a escola. Mas eles tinham um grupo de pais... o pessoal do Departamento de Obras precisava do lugar e esse grupo acabou encontrando o aterro com três caras de uma obra com uma pá e enxada e perguntamos o que estavam fazendo. Mas foi tão incrível! A escola foi feita com o coração. Em três ou quatro meses ela foi construída. Precisávamos de um nome e um grupo queria Olga (Benário). Começamos a estudar sua história e achamos que ela era parecida com a nossa. Não como o sangue todo que a Olga derramava, mas com o amor que tínhamos pelos nossos filhos e de quem precisasse. Mandamos uma carta para Luís Carlos Prestes, pedindo autorização para usarmos o nome de sua esposa na Escola. Ele enviou um telegrama não só autorizando, como também dando os parabéns e elogiando a escolha. Veio pessoalmente na inauguração. Mandou novo telegrama no dia do aniversário de um ano da escola. (...) A escola atende o ensino fundamental e tem não só o professor que fez curso para surdos, mas os outros que precisam se integrar<sup>20</sup>.

Na *Tabela 3*, demonstramos os resultados do Censo Escolar 2007 para a Educação Especial no Município de Diadema – Creche e Pré-Escola.

---

<sup>20</sup> Elza Gomes Braga, em depoimento colhido por Mary Ferreira Lopes, em 30 mar. 1995, Sala da SECEL – Diadema (apud Iokoi, 2001: 11).

**Tabela 3****Matrículas na Educação Especial em Diadema – 2007**

Dependência	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Educação Profissional Nível Técnico	EJA Fundamental	EJA Médio	EJA Integrado Educação Profissional
Estadual	13	0	268	215	80	0	8	5	0
Municipal	0	89	281	0	0	0	77	0	0
Privada	10	5	100	3	0	0	0	1	0
Total	23	94	649	218	80	0	85	6	0

Fonte: INEP, 2007.

A **EJA** (Educação de Jovens e adultos) é destinada a atender jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na época apropriada ou não concluíram o Ensino Fundamental. O projeto foi criado em 1987 e conta atualmente com uma média de 4.500 atendimentos realizados a cada ano. Em 1996, a Secretaria de Educação passou a oferecer também a suplência de 5ª a 8ª série, o EJA II.

A **EJA/OP** (Educação de Jovens e Adultos com Orientação Profissional) propõe a implementação de cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Fundamental, com qualificação profissional, tendo a parte diversificada da organização curricular complementada por componentes profissionalizantes que serão desenvolvidas articuladamente com a educação geral.

A Qualidade Social da Educação tem sido em Diadema uma meta dos sucessivos governos municipais petistas. As garantias de acesso e de permanência tem sido buscadas por meio não só da ampliação do número de vagas através de parcerias com instituições comunitárias, como foi o caso das creches conveniadas, e ampliação do número de vagas nos demais segmentos

da educação, mas também do acompanhamento da vida escolar dos alunos e manutenção da oportunidade de vagas nos seguimentos do **Ensino Médio**, **Ensino Profissionalizante** e **Ensino Superior**.

O município tem, inclusive, discutido com o Governo Federal a implantação da primeira universidade pública e gratuita em Diadema, a UNIFESP, que iniciou suas atividades no segundo semestre de 2006 em um prédio cedido pela Prefeitura com recursos do Governo Federal. Oferece cursos de Engenharia Química, Farmácia, Bioquímica, Ciências Biológicas no nível Bacharelado, Química e pós-graduação em Gestão do Sistema de Saúde. O empreendimento representa um grande avanço para a cidade, com mais desenvolvimento social, econômico e cultural, objetivando futuramente fortalecer a área da saúde com a formação desses novos profissionais.

Quanto à qualidade social da educação e à gestão democrática, a cidade investe em programas de formação permanente para os profissionais da educação, através de *Seminário Estendido*, que objetiva refletir sobre a proposta curricular em ação, pensando a prática e construindo sua atuação pedagógica com mais clareza de suas concepções; horários de formação permanente nas unidades escolares denominados “*Aglutinada*”, em que a equipe escolar pensa, dialoga e organiza sua prática escolar, considerando a realidade de cada unidade educacional. Para os munícipes, propõe programas como *Ação Compartilhada*, congressos de educação e participação popular na gestão pública, além de espaços de participação popular por meio dos Conselhos de escola, de saúde, de idosos, de alimentação, de educação, dentre outros.

A partir da contextualização do cenário de estudo, abordando seus aspectos históricos e educacionais, meu movimento seguinte será descrever e analisar a política de formação permanente de educadores em Diadema.

## **CAPÍTULO II**

### **A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES EM DIADEMA: CAMINHOS DA FORMAÇÃO**

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 1998: 155)



## Capítulo II

### A política de formação permanente de educadores no Município de Diadema: caminhos da formação

Neste capítulo, pretendi descrever e analisar a política de *formação permanente de educadores*<sup>21</sup> no Município de Diadema. Apresentei, também, o contexto em que se desenvolveu, bem como, seus princípios norteadores.

#### 1. Contextualizando a política de formação permanente de educadores<sup>22</sup> em Diadema

Desde o final da década de 1990, o governo municipal de Diadema vem trabalhando com o conceito de “Escola Cidadã”. Este conceito consolidou-se no final da década de 1980 e no início da década de 1990, no Brasil, “fortemente enraizados no movimento de educação popular e comunitária que na década de 80 se traduziu pela expressão escola pública popular” (Gadotti,

---

<sup>21</sup>Na Educação Infantil, em Diadema, atuam duas categorias profissionais: o educador com formação em nível médio e o professor que pode ter formação em nível médio e/ou superior. Neste trabalho, prioriza-se o termo educador, muito embora não se abandone o termo professor em função do seu uso na literatura corrente sobre formação.

Silva (1991) sustenta que existe um “falso dilema” entre *educador* e *professor*. Para ele, esse dilema “se dilui e perde sua relevância ao se encarar a formação do educador para além do âmbito pedagógico ou individualista, para situá-lo na perspectiva de uma proposta e teoria pedagógica que incorpore o caráter político da prática pedagógica e sua dependência da práxis social global, onde se dá a luta hegemônica das classes” (Idem: 13). Afirma que todo professor é, por função, um educador.

Nosella (2005), afirma que qualquer tentativa de conceituar os termos é suficiente para explicitar suas densas significações. Sustenta que conceitualmente, são noções distintas, mas que concretamente se integram. Afirma que “há momentos na história da educação em que o pensamento pedagógico prioriza um predicado em prejuízo do outro” (Idem: 67).

Tais autores corroboram a idéia freireana que compreende que existe uma integração entre *ser professor* e *ser educador*.

<sup>22</sup> Ainda que a política de formação permanente de educadores na rede municipal de ensino não se encontre sistematizada formalmente em documentação específica, o termo “política de formação” será utilizado neste estudo considerando-se as propostas institucionais e pedagógicas de formação permanente implementadas a partir do final da década de 1990, cujos registros estão disponíveis, especialmente, no Departamento de Educação de Diadema.

2006: 69). A maior ambição da “Escola Cidadã” é contribuir para a construção de uma escola orientada para e pela cidadania.

Ainda segundo Gadotti (Ibidem: 68-69):

Foi Paulo Freire quem melhor definiu uma educação para e pela cidadania quando, nos Arquivos Paulo Freire, em São Paulo, dia 19 de março de 1997, numa entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, falou de sua concepção de “Escola Cidadã”: A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para cidadania. A Escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa seu espaço. A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que seus educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

A terceira gestão petista (1993-1996), do prefeito José de Filippi Júnior, propôs *a educação, a cultura, o esporte e o lazer* como prioridades da gestão municipal. No início de sua administração, o prefeito José de Filippi Júnior definiu o tema “*Cidadania Cultural*”<sup>23</sup> como eixo articulador das ações políticas e sociais.

Na avaliação de Cardoso (2001: 202)

As prioridades em torno de uma Cidadania Cultural resultaram, de um lado, no aumento do quadro institucional referente a produção artística e cultural do município e, de outro, na tentativa de constituir uma nova imagem, uma nova identidade para a cidade: Criou-se na cidade uma identidade cultural, com a apropriação dos espaços pela comunidade.

Movida pela intenção de construir em parceria com a comunidade um projeto de Cidadania Cultural, que contribuísse para a formação da cidadania<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Historicamente tido como um setor cujas decisões eram reservadas exclusivamente aos “ilustrados”, após 1988, com o advento da Constituição Federal, a Cultura recebeu a determinação de que sua política deve ser encetada com a colaboração da comunidade, ou seja, a partir do prisma da cidadania cultural.

<sup>24</sup> Para Paulo Freire, cidadão significa um “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e a cidadania “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (2007: 47).

ativa, o Prefeito José de Filippi Júnior estabeleceu três diretrizes de gestão: a *democratização da gestão; democratização do acesso e permanência; e melhoria da qualidade da educação.*

Tais diretrizes partem dos mesmos princípios norteadores estabelecidos por Freire quando estava à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, pois partem da premissa de que cabe ao cidadão decidir os rumos daquilo que é público. O projeto de Cidadania Cultural do Município de Diadema significou a participação ativa dos cidadãos no processo de decisão da política da cidade.

A democratização do acesso e da gestão exprimiu a construção de uma experiência de diálogo entre o poder público e a comunidade. O Prefeito José de Filippi Júnior preconiza a gestão participativa como princípio que pode contribuir para o desenvolvimento da educação no Município.

Dentro do contexto acima descrito, a escola era compreendida como um centro irradiador da cultura popular: espaço de educação crítica, de participação e de democracia.

Para concretizar-se a idéia de uma escola pública popular democrática foi necessário (re)pensar a Proposta Política Pedagógica da Rede Municipal de Ensino Diadema. Discutir amplamente os objetivos da escola como instituição formadora, de organização interna e de articulação com seu entorno social.

Assim, através de permanente diálogo com a comunidade escolar, a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Diadema (SECEL) , em 1996, estabeleceu os seguintes pressupostos políticos pedagógicos como orientadores de uma (nova) qualidade de ensino nas escolas municipais de Diadema:

1. A possibilidade de assegurar às crianças, aos jovens e aos adultos uma escola que fosse alegre e prazerosa, uma escola que se constituísse em Centro Cultural, onde cada um, “educador ou aluno”, se faz e refaz sua humanização, modificando aquilo que herdamos ou adquirimos.
2. O entendimento do conhecimento como um processo permanente de construção do sujeito, resultante das interações que ele recebe com o meio e com outros seres humanos, através de mediações, que são sociais e construídas coletivamente.

3. A identificação e potencialização dos processos que constituem essa capacidade de produzir representações e idéias, o que implica numa escola estimuladora de muitas linguagens e onde podem conviver os diferentes de raça, gênero, potencialidades e idades.
4. O aprofundamento da capacidade do ser humano de produzir e viver num mundo de relações sociais, onde aprender e ensinar são componentes de sua existência, tal como o são a criação, a invenção, a linguagem, o espanto, o desejo, a curiosidade, a fé, a arte, a magia, a ciência e a tecnologia, reconhecendo que a historicidade de cada um, entendendo-a como um processo de múltiplas possibilidades.
5. A busca para viabilizar um novo/velho papel de escola: um local onde se aprende a pensar, estabelecendo novas e mais profundas relações entre os fatos, buscando “totalidades” mais abrangentes, entre as diversas e infinitas informações a que têm acesso homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, que vivem num mundo letrado, onde a multiplicidade de conhecimentos trazidos pelos diferentes meios de comunicação desafiam o tradicional esquema escolar de ensinar e aprender.
6. A exigência de uma escola que se volte para o conhecimento de uma realidade múltipla, onde se tenha acesso ao acúmulo – científico, literário ou artístico – de cada área do saber, mas onde igualmente se possa reconhecer a interface dessa área, onde se superem as falsas dicotomias e fragmentações. Uma escola aberta às contradições do real, percebendo as contradições e conflitos como propulsores da descoberta de novos significados e formas de atuar.
7. O entendimento do papel de mediação que o professor deve exercer entre o sujeito e o conhecimento, reconhecendo alunos e professores como seres dotados de cultura e experiências a serem valorizadas, recriadas e superadas, na prática escolar.
8. O entendimento ético da educação, o que implica responder “para que vale” e “a quem serve” a proposta educacional praticada.
9. A participação dos envolvidos da prática escolar e a democracia, como componentes intrínsecos do processo ensino-aprendizagem, superando formas burocráticas de planejamento, organização, tomada de decisões e avaliação.

10. O entendimento da educação como ato político, que tem por objetivo a emancipação dos seres humanos<sup>25</sup>.

Na busca de compreensão do significado da escola como Centro Cultural, encontramos o seguinte: o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define *centro* como “ponto principal para onde convergem ações diversas e onde há grande movimento” ou, ainda, “função, instituição, pessoa que é essencial relativamente a determinada atividade ou interesse” (Dicionário, 2001). Assim, a escola, enquanto instituição social, tem papel destacado como agência de cultura. Ela educa para a cidade e é marcada pelas características da vida urbana.

Fui buscar em Freire (2001a: 43) a definição para o conceito de Cultura, uma vez que é o autor que fundamenta a proposta político-pedagógica de Diadema. Desta forma,

Cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.

Cultura, na perspectiva freireana, é resultado da ação consciente e ativa do homem em sua e com a sua realidade. É também aquisição sistemática, crítica e criadora da experiência humana. O homem, na concepção freireana, (re)cria cultura nas relações com outros homens, na ação de responder aos desafios impostos pela natureza e no cultivo de valores que emergem da realidade construída intersubjetivamente.

Nesse sentido, a escola pode ser concebida como um espaço de apropriação da herança cultural produzida por gerações anteriores e pela qual os homens constroem sua própria história em um dado contexto cultural. Na escola, por meio do processo educativo, a herança histórica e cultural é ensinada de geração em geração, pelas suas diversas e múltiplas relações. O processo educativo é dinâmico, pois se trata de uma produção construída entre

---

<sup>25</sup> Estes pressupostos políticos pedagógicos foram sintetizados a partir da leitura do documento Investir em Gente é que faz a diferença (Diadema, 1996: 5).

os sujeitos dentro de um determinado contexto histórico e social, a partir de suas interações.

O documento *“Investir em Gente é que faz a diferença”* ressalta que a escola, concebida enquanto Centro Cultural assume um papel significativo em relação à construção do conhecimento. Tal documento conceitua conhecimento “como processo permanente de construção do sujeito”. Escapando-se, dessa forma, do conceito de conhecimento tido como algo pronto e acabado, encerrado em si mesmo, sem ligação com sua produção histórica.

A escola é concebida – segundo o documento – como “instituição aprendente”, onde professor e aluno são compreendidos como sujeitos e não simplesmente objetos da educação. Configuram-se como sujeitos do conhecimento, pois reconhecem as condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, sendo levados a um processo de constante pesquisa. Criam-se, dessa forma, possibilidades para a produção ou criação do conhecimento no espaço escolar.

O modelo político-pedagógico que inspirou a gestão petista (1993-1996), do prefeito José de Filippi Júnior, em educação foi, conforme explicita o documento, a concepção de escola pública popular. Tal opção fundamenta-se na noção de escola pública popular defendida por Freire em sua gestão na Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo. Para Freire (1995), a escola deveria ser um centro irradiador de cultura popular; um centro de debates de idéias, soluções e reflexões para as classes populares.

Na gestão de 1997-2000 assume a Prefeitura Gilson de Menezes, buscando dar prosseguimento à política de participação popular. Manteve as três diretrizes do governo anterior: democratização do acesso e permanência; democratização da gestão; e qualidade social da educação<sup>26</sup>.

Na gestão 2001-2004 retorna à Prefeitura José de Filippi Júnior. No início de sua gestão, o Departamento de Educação (DEPED) e a Secretaria de

---

<sup>26</sup> A promulgação da LDBEN nº. 9.394/96, desencadeou, nessa gestão, uma acirrada discussão com todos os professores da rede sobre a municipalização do ensino. Em novembro de 1997, por ocasião do IV Congresso de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Diadema, a decisão pela não municipalização do ensino fundamental foi oficialmente comunicada pelo prefeito Gilson Menezes.

Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL)<sup>27</sup>, apresentaram o *Plano de Ação Pedagógica (PAP)*, cuja primeira versão foi publicada em março de 2002. Este documento explicitava aos profissionais da Educação e a comunidade os eixos de trabalho, as metas e ações a serem atingidas por essa gestão cujo objetivo era melhorar as condições de vida dos munícipes dessa cidade (Diadema, 2002).

É importante observar que, ao construir esse documento, o Departamento de Educação (DEPED) coloca-o como uma “proposta em movimento”, pois

Sua autoria é coletiva, processual e inacabada: ela não começa agora e nem vai terminar daqui a um tempo pré-determinado. As mudanças sociais, em geral, e as educacionais, em particular são longos e complexos processos. No entanto, acreditamos que o DEPED está dando os primeiros passos – como é seu papel e responsabilidade – mas a construção da identidade da Educação Municipal e o rumo da caminhada serão compartilhados por todos os segmentos e profissionais”. (DIADEMA, 2002: 3-4)

Em movimento porque a construção desse documento reflete a situação da escola pública em determinado momento de sua história. Assim, está em permanente mudança pela atuação das forças político-educacionais presentes no município. Caracteriza-se, sobretudo, por realizar-se em um espaço coletivo de discussão.

Os princípios que orientaram o Plano de Ação Pedagógica (PAP) dessa nova gestão foram assim apresentados nesse documento:

- Educação como um direito inalienável da população e dever do poder público;
- Gestão democrática que possibilite à sociedade participação na discussão e implementação das políticas educacionais que garantam a qualidade social da Educação;
- Educação Básica de qualidade como condição para a democratização do conhecimento, para que todos sejam sujeitos produtores de cultura;

---

<sup>27</sup> Na configuração da gestão 2005-2008 a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Diadema (SECEL) foi desmembrada em três secretarias: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Esporte e Lazer.

- Escola como espaço de permanência prazerosa e significativa, na direção de ser uma referência da comunidade local, uma vez que é lugar de todos e precisa ser feito com todos; e
- Escola Única – na qual crianças, jovens e adultos constroem um espaço que respeite o direito às diferenças de idade e de modalidade de atendimento educacional.

Durante essa gestão retomam-se os princípios da Proposta Político-Pedagógica elaborada na administração 1993-1996, bem como os três eixos de trabalho adotados nesse período e mantidos na administração de Gilson de Menezes. Esses eixos orientam toda a organização do trabalho político-pedagógico, evidenciando o compromisso com a escola pública popular.

Ainda nessa gestão, o currículo tornou-se objeto de debates. Os gestores apontavam para a necessidade de programas curriculares adequados à realidade local, ficando sugerido que a reorientação curricular das escolas municipais de Diadema era uma das metas a serem atingidas para alcançar-se a qualidade social da Educação.

A compreensão de currículo como materialização de um projeto que delineia um tipo de educação e uma concepção de sujeito, que acolhe diversidades marca o campo de discussões e debates.

Currículo, para nós, é a constituição da identidade individual e social das pessoas e está estreitamente relacionado à luta pela transformação da sociedade, bem como a apropriação por todos, independente da classe social, dos bens culturais e simbólicos que estão disponíveis na sociedade. (DIADEMA, 2002: 10)

Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema desencadeou um amplo trabalho de mobilização de educadores, professores-coordenadores/assistentes, supervisores e comunidade, estimulando-os a estabelecer espaços coletivos de discussão sobre a reorientação curricular. A Secretaria compreendia que o processo de reorientação curricular era processo construído coletivamente através da reflexão crítica e diálogo aberto dos diferentes sujeitos, tendo por objetivo a efetivação de uma educação numa perspectiva crítico-transformadora.



A partir desse processo de escuta e diálogo, definiu-se que o currículo teria por estrutura os seguintes eixos norteadores<sup>28</sup>:

- Eixo 1. *Dignidade e Humanismo no currículo*. Subdividido em três subitens que são: 1. Dignidade humana e diversidade racial; 2. Dignidade humana e Gênero; e 3. Dignidade, sexualidade, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, inclusive à AIDS e, uso de drogas. Este eixo tem por objetivo discutir a relação entre educação e desigualdades sociais, compreendendo que situações geradoras de desigualdades são construídas numa conjuntura socioeconômica em que a escola está inserida. Portanto, é papel fundamental da educação desvelar, agir e romper com tais práticas.
- Eixo 2. *Cultura*. Compreende-se que a escola é o lugar de encontro de diferentes culturas. Culturas que se interpenetram e que podem enriquecer umas às outras, rompendo com a lógica de que existem culturas superiores e inferiores.
- Eixo 3. *Democratização da gestão*. Possibilita construir participativamente um projeto de Educação de qualidade social, transformador e libertador, no qual a escola contribua efetivamente para o exercício dos direitos dos cidadãos.
- Eixo 4. *Formação de Formadores*. Aponta a formação permanente dos educadores da rede municipal como elemento significativo para se obter a melhoria da educação pública de Diadema.
- Eixo 5. *As diferentes linguagens*. Orienta a definição de objetivos educacionais voltados não só aos aspectos cognitivos do trabalho com os educandos, mas também ao desenvolvimento de sua expressividade corporal e artística para as relações sociais, afetivas e consigo própria.
- Eixo 6. *Meio Ambiente*. Atenta para o desenvolvimento de princípios e valores voltados para as questões de sustentabilidade e preservação ambiental.

---

<sup>28</sup> A publicação "Proposta Curricular para as escolas municipais" pode ser consultada em: <http://www.diarionaescola.com.br/diadema>. Acesso em: 28 jan. 2008.

- Eixo 7. *Educar e Cuidar*. Resgata a discussão em torno da falsa dicotomia entre educar e cuidar. Compreende que educar e cuidar são ações que devem ser planejadas, sistematizadas e organizadas, em gestões compartilhadas entre crianças, pais e educadores. Sua função na Educação Infantil envolve ensinamentos de práticas e formação de valores, considerando as crianças não só em suas necessidades biológicas, mas também cognitiva, afetiva e social.

No processo de construção, tanto da Proposta Político-Pedagógica (1998) quanto do Plano de Ação Pedagógica (2002), pudemos observar explicitamente, através da análise destes documentos, o conceito freireano de politicidade como norteador das políticas públicas de educação, especificamente na construção da reorientação curricular. Esses documentos explicitam claramente que entendem a educação como ato político. Assim sendo, propõem tais documentos, caberia responder “para que serve” e “a quem vale a proposta educacional praticada”.

Conforme afirma Freire (1995: 44-45), “Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quem e de quem, contra quem e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde (...)”.

A educação, em Freire, é vista como uma forma de intervenção política no mundo, em que estão em jogo interesses diversos, apontando para valores, ideais, decisões, escolhas. Por isso, não há administração ou projetos pedagógicos neutros.

Neste contexto, a compreensão do currículo escolar como materialização de uma proposta educacional delineia um tipo de educação e sujeito. A proposta de reorientação curricular em Diadema busca, conforme afirmam os documentos analisados, construir uma proposta curricular com a identidade da cidade, considerando o contexto das pessoas que ali convivem e constroem essa realidade.

Com isso, as dimensões da realidade local são vislumbradas na construção do currículo, considerando-se, conseqüentemente, as expectativas de pais, alunos e educadores da escola, tornando possível uma mudança

efetivada no fazer do currículo, uma vez que desencadeada por meio do diálogo com a comunidade escolar.

No entanto, é importante ressaltar que para mudar o currículo precisa-se de condições institucionais e políticas curriculares que propiciem a implementação de uma nova prática, oportunizando, então, a superação da dissociação entre o discurso e a prática, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente. Por isso, a importância de políticas de formação de educadores que contribuam para a reflexão e revisão de posições e práticas conservadoras. Como defende Freire (2001b: 38) não se pode pensar em mudar a cara da escola sem pensar na formação permanente da educadora.

## **2. As premissas da formação de educadores em Diadema**

Para a viabilização da Proposta Político-Pedagógico o Departamento de Educação (DEPED) e a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) de Diadema, na gestão do prefeito José de Fillippi Júnior, definiram não só a Reorientação Curricular nas escolas municipais como meta a ser atingida, mas também a implementação do Programa de formação permanente de professores.

Para concretizar os três eixos de trabalho (democratização da gestão, democratização do acesso e da permanência e qualidade social da educação), a Secretaria enfatiza a importância de oferecer apoio significativo aos professores. E assim se manifesta:

Entendemos que é necessário fortalecer os laços de compromisso dos 1200 educadores, que atuam em Diadema, com a escola pública e oferecer apoio significativo aos docentes para que a escola seja de fato formadora de cidadãos participativos e críticos. Nesse sentido, é necessário rever a crença de que formação se faz por acumulação (de cursos, de conhecimento, de técnicas) e articular um processo de trabalho sustentado na reflexão sobre práticas e de re(construção) permanente da identidade profissional". (Diadema, 2004: 2)

A primeira questão apontada pelo documento "Proposta Curricular para as Escolas Municipais" (Diadema,2004) no que concerne à formação de

educadores é o questionamento da validade de formações que se faz por acumulação (de cursos, de conhecimentos e de técnica). Aprender não é acumular conhecimento. Aprender não significa, apenas, tomar conhecimento e reter na memória. Nesse contexto, a formação permanente assume um papel que vai além do ensino que pretende meras atualizações científica, pedagógica e didática.

O documento “Diadema: Proposta de Discussão Sobre a Prática Curricular”<sup>29</sup> destaca que:

Faz-se necessário pontuar que, por muito tempo, a formação contentava-se em ‘*reciclar*’ o professor, descartando seu conhecimento, introduzindo o novo desconectado do velho, oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádico superficiais. Mais tarde, coerente com o momento histórico por qual passava a educação, contentou-se em ‘*treinar*’ o professor tendo como eixo central a modelagem de comportamentos, desencadeando ações apenas com finalidade mecânicas. Ao professor era atribuída a tarefa de fazer e não de pensar, impondo-se, de cima para baixo, modelos e técnicas do fazer pedagógico. (*Grifos meus*)

Refletir sobre as questões apontadas nesse documento implica numa sucinta revisão histórica sobre as discussões sobre a formação de professores no Brasil.

Tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 – a Lei nº 5692 –, é possível verificar a perspectiva tecnicista de formação de recursos humanos. Em quatro artigos desta Lei que tratam da qualificação docente são empregados os termos aperfeiçoamento, atualização e qualificação:

Art. 38 - Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o *aperfeiçoamento* e *atualização* constantes dos seus professores e especialistas de Educação.  
Art. 39 - Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração de professores e especialistas de ensino do 1º e 2º, tendo em vista a maior *qualificação* em cursos e estágios de formação, *aperfeiçoamento* ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

---

<sup>29</sup> Documento digitado, sem paginação, mas com um volume aproximado de 50 páginas. Cedido para consulta pelo Departamento de Educação de Diadema (DEPED).

Art. 43 – Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que assegurem:

- a melhoria progressiva do ensino, o *aperfeiçoamento* e a assistência ao magistério e aos serviços de educação.
- Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, a fim de que possam atingir a qualificação exigida. (BRASIL, 2006) (Grifos meus)

O termo *aperfeiçoamento* (referenciado nos artigos 38, 39 e 43) tem o sentido de tornar perfeito ou mais perfeito, perfazer ou completar (o que estava incompleto), adquirir maior grau de instrução ou aptidão. Marin (1995) analisa a inadequação desse termo quando se refere à formação de professores, argumentando que “não é mais possível (...) pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz própria da educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano” (ibidem: 16).

O termo *atualização* (referenciado no artigo 38) remete à idéia de “tornar atual” o conhecimento adquirido pelo professor. Este termo é freqüentemente empregado com a mesma significação de *reciclagem*. Neste sentido, reciclagem significa “atualização pedagógica, cultural para se obterem melhores resultados”. No campo da formação docente, estes termos eram utilizados referindo-se a cursos, geralmente, rápidos e descontextualizados em relação à prática docente. Segundo Marin (1995), o termo atualização/reciclagem desconsidera os saberes docentes, tratando-os como recursos humanos que podem ser modificados em virtude das políticas públicas.

O documento “*Diadema – Proposta de Discussão Sobre a Prática Curricular*” aponta, ainda, para o termo *treinamento*. Treinamento é um termo ainda hoje utilizado na área de Recursos Humanos. Segundo o dicionário Houaiss (Dicionário, 2001), a palavra ‘treinamento’ significa ‘tornar apto, destro’. Treinar implica “repetição mecânica” de determinada atividade ou tarefa. Analisando este termo, Marin argumenta que há inadequação ao tratarmos o processo de formação de professores com este sentido. Segundo ela,

(...) tais inadequações são tão maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos. (1995: 15)

Formação de professores, considerada a partir das vertentes acima mencionadas não considera o professor como sujeito de sua própria formação e, sim, como receptor de “cursos prontos” (ainda que “interessantes” ou científicos). Os conceitos de aperfeiçoamento, treinamento, atualização ou reciclagem – que marcaram a década de 1970 e início da década de 1980 - pressupõem a prescrição das ações a serem desenvolvidas pelos professores como forma de produto final.

Candau (1996: 41) denomina essa perspectiva de clássica, pois

(...) enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como *locus* de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o *locus* de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços a ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional.

Reagindo a essa concepção ‘clássica’, o Departamento de Educação (DEPED) de Diadema, a partir de um amplo trabalho de discussão com educadores, diretores e coordenadores, propõe mudanças nas políticas públicas de formação permanente de educadores.

O documento “*Diadema – Proposta de Discussão Sobre a Prática Curricular*” assinala que

Buscando superar a dinâmica do percurso histórico das formações e ultrapassando as concepções fragmentadas, exclusivas, maniqueístas ou polarizadoras de formação propõe-se um novo tipo de formação: “A Formação Permanente de Paulo Freire” e/ou “Formação Continuada” (NÓVOA) ambas valorizam o conhecimento do professor, em um processo interativo/reflexivo, buscando contribuir para a análise do próprio fazer docente.

Considero importante observar que as discussões em Diadema em torno de tais políticas fazem parte de um contexto histórico-social mais amplo.

A esse respeito, Freitas (2002:139) argumenta que

A luta de educadores a partir dos anos 70 e início de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a escola como a escola se organiza.

Freitas menciona que a década de 1980 representou uma ruptura com o pensamento tecnicista, pois no âmbito da formação os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre sua formação, destacando seu caráter sócio-histórico. Assim sendo, era necessário “um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com o desenvolvimento de consciência crítica que lhe permita inferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (Ibidem: 140).

A década de 1990 caracterizou-se pela globalização da cultura e da economia, pelo desenvolvimento tecnológico e pela rapidez com que se sucederam as mudanças nas diferentes áreas da vida humana. O debate em torno da formação de professores girou em torno das práticas escolares, ou seja, discutia-se – de um modo geral - a educação fundamentada nos seus mecanismos internos, nas relações que se processam no interior da escola e na figura de seus protagonistas. Discutiu-se, amplamente, aspectos referentes à profissionalização do professor e sua autonomia diante do processo de formação.

Na década de 1990 é importante mencionar dois marcos legais relevantes dentro do contexto estudado.

Em dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Nela, encontramos o Capítulo 4, destinado aos profissionais da educação que define que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes : II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim (Brasil, 1996: art. 67). A Lei estabelece a década da

educação e determina que até 2007 os professores devam ter formação em nível superior. No entanto, permite como formação mínima para o magistério do âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental a de nível médio na modalidade normal.

Também em dezembro de 1996 é instituída a Lei nº 9424, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O artigo 13 define que, para os ajustes progressivos de contribuições a valor que corresponda a um padrão de qualidade de ensino, serão observados alguns critérios, dentre eles o mencionado no inciso II – capacitação permanente dos profissionais da educação – e III – jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes.

Em dezembro de 1997, adequando-se à nova legislação (LDB e FUNDEF), o prefeito Gilson de Menezes, após longa discussão com os educadores da rede municipal, institui o Estatuto do Magistério, por meio da Lei Complementar Municipal nº 71. Nela, fica definido o plano de carreira do professor e a garantia da formação em serviço, por meio de horas de formação incorporadas nas jornadas de trabalho.

No Plano de Ação Pedagógica (PAP) (Diadema, 2002: 11) consta como meta do Departamento de Educação: “formação universitária para os professores e educadores, conforma obrigatoriedade da Lei” e, como ação para atingir-se tal meta, “estabelecer convênios com Universidade”.

Além disso, consta também a “implementação do Programa de Formação Permanente para integrantes do quadro do Magistério”, cujas ações estavam direcionadas para momentos diferenciados da atividade docente que se caracterizavam, dentre outras coisas, pela “formação temática por segmento com dispensa mensal”. (Ibidem)

Tendo como fundamento a proposta de “Formação Permanente de Paulo Freire”, foram estabelecidas premissas para a formação de educadores cuja metodologia de trabalho deveria ser coerente com a proposta política-pedagógica pautada no *diálogo*, partindo da reflexão sobre práticas e *buscando fundamentação teórica*.



De acordo com o documento “Proposta Curricular para as Escolas Municipais” (Diadema, 2004: 9-10), a formação de educadores parte das seguintes premissas:

- O sujeito aprende melhor quando torna significativos os conhecimentos;
- O educador e o aluno não são seres prontos e acabados; muito menos se acredita que sua formação está encerrada; pelo contrário, todos são seres em mudança cujas formações estão em processo;
- Aprender não é prerrogativa dos alunos. Os profissionais da escola também constituem seu trabalho nas práticas do cotidiano e nas reflexões que fazem sobre elas; e
- A Gestão democrática e participativa é um processo em que todos aprendem e ensinam: crianças, jovens e adultos (alunos e profissionais).

Considero importante retomar, neste momento, os pressupostos freireanos para a formação de educadores para compreendermos as premissas do Programa de formação permanente de educadores em Diadema, uma vez que ele aponta a Formação Permanente Freireana como pressuposto teórico.

### **3. Formação de educadores na perspectiva freireana**

Paulo Freire, educador reconhecido internacionalmente pelas contribuições no campo da educação, através de sua obra e reflexão, foi indicado pela Prefeita Luiza Erundina para assumir a gestão da SME-SP e esteve à frente da administração da educação da Cidade de São Paulo durante dois anos.

Freire, ao assumir a Secretaria da Educação do Município de São Paulo (1989-1991), enfatizou que estava empenhado na questão da formação permanente dos educadores. Afirmou que

Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós (...). Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em

ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora. (1995: 38)

Seu programa de formação do magistério foi orientado pelos seguintes princípios (Ibidem: 80):

- 1º) O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- 2º) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- 3º) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- 4º) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e
- 5º) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.

Esse programa de formação de educadores teve como eixos básicos:

- 1º) a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
- 2º) a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; e
- 3º) a apropriação pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Paulo Freire apresenta uma proposta de formação crítica, centrada na prática como ponto de partida para a reflexão sobre as necessidades de formação, num movimento de ação-reflexão-ação.

Esse “jeito” freireano de formar favorece uma postura crítica, diante de abordagens de formação que se apresentam fragmentadas, não envolventes e não captam as reais necessidades e preocupações dos professores.

O ensino não é simplesmente uma coleção de competências técnicas, muito embora elas sejam importantes. O ensino possui uma natureza complexa e muitas vezes é reduzido a questões e a coisas que se pressupõem poderem ser organizadas em pacotes, integradas em cursos e facilmente aprendidas.

Por isso, assinala Freire (1998: 43) que

(...) é fundamental que na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Freire propõe uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente ao encarar os educadores como sujeitos de sua prática. O sujeito - dentro da concepção freireana - é constituído a partir das inter-relações sociais, do encontro de um sujeito com o outro.

Prosseguindo em suas análises, afirma que conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. Ou seja, é como sujeito e somente enquanto sujeito que o homem pode realmente conhecer. Na produção do conhecimento, sujeito e objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa. A relação cognitiva nunca é passiva, mas ativa por causa do sujeito que conhece. O conhecimento é produção de sujeitos concretos, históricos e culturalmente situados. Neste sentido, Freire (Ibidem: 25) explicita que

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Uma proposta de formação permanente de educadores que tem como centralidade o pensamento freireano implica dois processos. Primeiro, apreender que, para poder aprender, o sujeito ocupa simultaneamente duas posições, a de quem aprende e a de quem ensina. Assim, o pensar é sempre um diálogo com o pensamento do outro. Embora sendo um processo intrasubjetivo, acontece na intersubjetividade.

Segundo, romper com a visão de um ensino assentado na transmissão de um conhecimento pronto e acabado, encerrado em si mesmo, sem conexão

com sua produção histórica propondo um conhecimento em permanente construção.

Em Freire encontram-se os elementos centrais de uma proposta de formação de educadores definida em favor da educação permanente. Adjetivar como “permanente” um processo de formação de educadores já é admitir certa concepção de formação.

O fundamento da formação permanente no pensamento de Freire (1987: 72; 1998: 55-59) implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso, inacabado e que está em permanente movimento de procura. “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da inconclusão assumida” (1998: 65).

Neste sentido, formação permanente confere uma dimensão temporal de continuidade ao processo formação, corresponde às necessidades das pessoas ao longo da vida.

Paulo Freire e Horton (2003: 43) enfatizam que

Uma das melhores maneiras para a gente trabalhar como seres humanos é não só saber que somos seres incompletos, mas também assumir essa incompletude. Existe pouca diferença entre saber intelectualmente que estamos incompletos e assumir a natureza de ser incompleto. Não somos completos. Temos que nos inserir em um processo permanente de busca. O que significa que manter a curiosidade é absolutamente indispensável para que continuemos a ser ou a vir a ser.

Freire defende a idéia de que deve haver uma necessária organicidade entre educação e contexto histórico, ou seja, a educação deve fazer uma leitura crítica do mundo vivido.

Conforme assinala Gadotti (2007: 46),

Toda a obra de Paulo Freire é perpassada pela preocupação com a contextualização. Conhecimento é uma informação contextualizada. Não há saber sem referência a um contexto. Por isso a sua insistência na formação crítica do professor.

A educação permanente está, assim, associada à percepção de que ela acontece *a partir, com e sobre* um contexto concreto<sup>30</sup>. Como a prática educativa é pessoal e contextual, é necessária uma formação que parta do estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Resulta daí a compreensão freireana de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os educadores têm.

Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática.(...) O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador. (FREIRE, 1995: 39).

Trata-se de formar educadores que se confrontem com situações problemáticas, contextualizadas no seu *quefazer* cotidiano, que recorram à indagação, à busca e à pesquisa como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações. Desta maneira, o espaço de formação do educador será, preponderantemente, a escola e o conteúdo de formação, sua prática educativa.

Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (Ibidem: 81)

Na perspectiva de Freire, o objetivo é converter a escola num “centro de investigação, reflexão pedagógica e experimentação”. A escola como foco do processo ação-reflexão-ação, como possibilidade de mudança e de desenvolvimento profissional.

O pensar a prática tem, na visão de Freire, a seguinte dimensão: ação-reflexão-ação. A reflexão é um movimento realizado entre o fazer e o pensar, o

---

<sup>30</sup> O contexto concreto é a situação, o lugar onde se situa um determinado problema que se quer analisar. (Freire, 1977)

pensar e o fazer. Movimento pelo qual o pensamento examina os problemas que surgiram na ação. Pensar a partir de problemas concretos. Pensar na ação. Assim, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Pois,

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidade. As pessoas então fazem de seus discursos um panorama do que é possível fazer. Não se limitam apenas àquilo que deve ser feito. As pessoas descobrem com a prática a sua possibilidade. (FREIRE, 2005: 40-41)

A formação permanente de educadores a partir do pressuposto freireano terá como princípio norteador a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem as teorias implícitas, suas ações, suas atitudes nesses *quefazer*s, realizando um processo constante de autocrítica que oriente seu trabalho. Esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, pois parte do pressuposto de que o educador é construtor de conhecimento.

A partir da análise de documentos referentes à política de formação permanente de educadores do Município de Diadema, procurei observar a contribuição do pensamento freireano no tocante à proposta de formação permanente. No próximo capítulo, descrevi os caminhos que me levou ao local e aos sujeitos da pesquisa, bem como o itinerário metodológico adotado para o desenvolvimento dessa investigação.

## **CAPÍTULO III**

### **Da Metodologia da Pesquisa**

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1998: 95)

## Capítulo III

### Da Metodologia da Pesquisa

O trabalho de pesquisa é um pensar “a partir de”, isto é, buscar informações sobre determinado assunto, levantar o conhecimento teórico a respeito dele, articular conceitos, formular hipóteses (Thiollent, 2002; Lüdke & André, 1986). Tem por desafio a construção de algum conhecimento significativo sobre uma dada realidade. Querer saber, querer compreender a realidade é uma necessidade imperativa do ponto de vista dos que querem transformá-la.

Além disso, o trabalho de pesquisa é, também, fortemente marcado pelas experiências de vida e interesses do pesquisador(a). Afinal, a pesquisa, enquanto atividade humana e social, traz consigo preferências, interesses e valores. Neste caminho, o pesquisador(a) é movido por inquietações, interrogações e um querer compreender. Efetiva-se, assim, um momento extremamente rico, cujo esforço direciona-se para a construção do conhecimento do objeto de estudo.

Nos movimentos de construção desta pesquisa, remeti-me com freqüência ao pensamento freireano, quando coloca:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer a aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1998: 95)

Para Freire, esse ato curioso que movimenta o pensamento em face do objeto de pesquisa ou do fato a ser observado e que exige de nós a compreensão do objeto e não a simples descrição de sua aparência, leva-nos à razão de ser do objeto ou do fato.

Conforme anunciado na Introdução deste estudo, busquei realizar uma investigação pautada em dois movimentos imbricados:



1º. Descrever e analisar, por meio de análise de documentos, a política de Formação Permanente de Educadores no Município de Diadema, buscando responder à seguinte questão: *Qual a influência do pensamento de Paulo Freire na política de formação permanente de educadores do Município de Diadema?*

2º. Descrever e analisar as práticas de formação permanente dos educadores de uma unidade escolar no Município de Diadema - SP, buscando responder à seguinte questão: *Como a política de formação de educadores do Município de Diadema está se concretizando na prática de uma unidade escolar?*

Segundo Yin (2005: 26), as questões de pesquisa orientam e diferenciam as estratégias da pesquisa que será adotada. Desta forma, este capítulo tem por objetivo apresentar o local e os participantes da pesquisa, os procedimentos adotados na coleta de dados e os referenciais metodológicos que a orientam.

## **1. O local de pesquisa**

Como o meu objetivo foi o de olhar uma escola e verificar como a política de formação permanente de educadores está nela se concretizando, em vez de realizar uma avaliação em toda a rede, o que não caberia devido ao estágio de implantação da proposta, considerei que o melhor modo de proceder seria pedir à Secretaria de Educação de Diadema que indicasse uma unidade escolar onde essa política estivesse mais enraizada. Assim, marquei uma reunião com a chefe da Divisão do Ensino Fundamental e, nessa ocasião apresentei o projeto de pesquisa coletivo da Cátedra Paulo Freire e o meu, em particular.

Coloquei a seguinte questão como norteadora do critério de escolha da escola:

Considerando-se que a política de formação permanente de educadores - em Diadema - ainda está em implementação, qual a escola onde esse processo está mais enraizado? Que escola representa o melhor exemplo de implementação deste processo?

Após aproximadamente um mês desse primeiro contato (novembro de 2006), a Escola Municipal Prof. Perseu Abramo me foi indicada como local de pesquisa.

Fiz minha primeira visita à Escola no início de dezembro do mesmo ano e fui muito bem recebida pela Professora-Coordenadora<sup>31</sup>. Apresentei o tema de minha investigação e seus objetivos. Combinamos retornar no início do ano letivo de 2007 para apresentar a pesquisa aos educadores e acertar a sistemática de minha permanência na Escola durante o período de investigação.

## **2. A E. M. Prof. Perseu Abramo e sua caracterização**

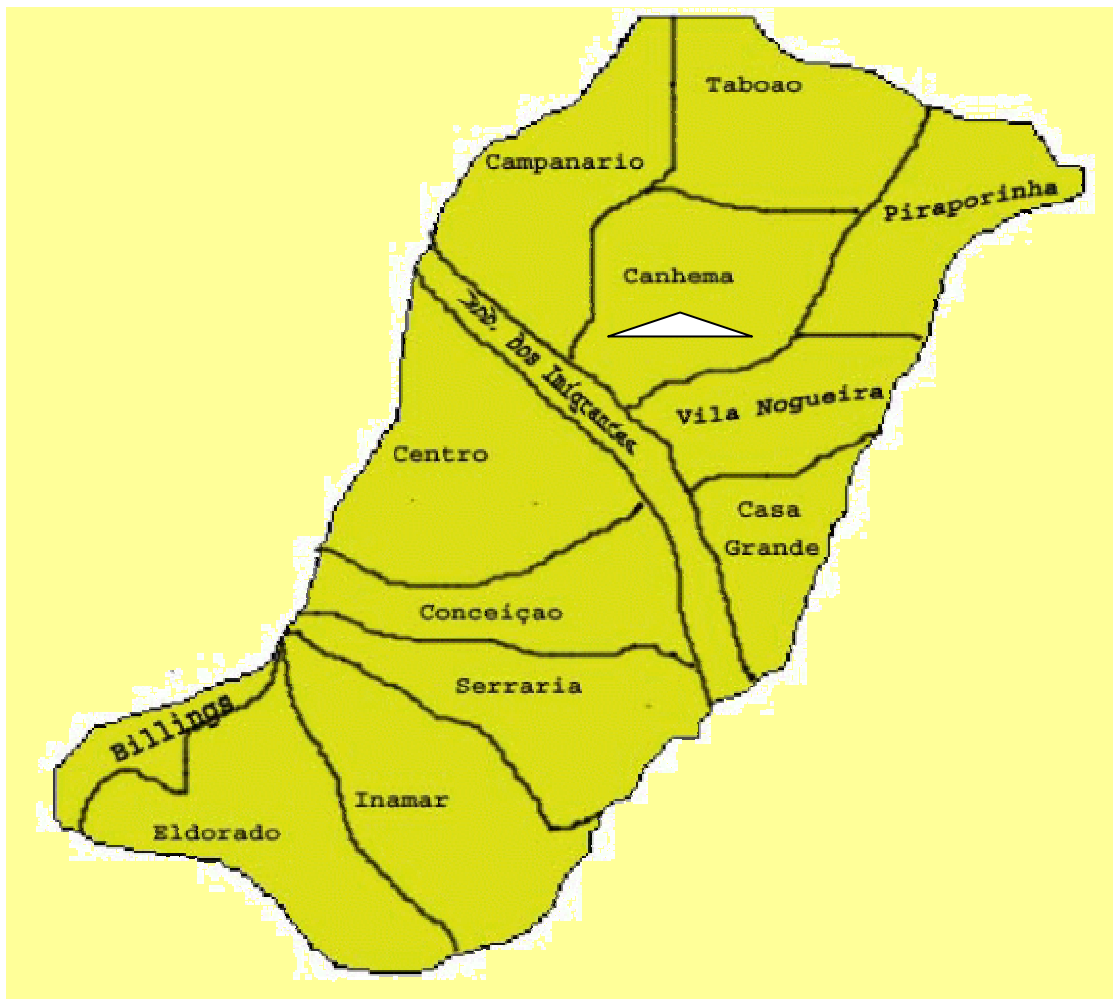
No início de fevereiro de 2007 retornamos à Escola. A Professora-Coordenadora foi bastante solícita ao me receber. Como processo inicial de pesquisa, aproximei-me da história do bairro e da fundação da Escola. Relato que passo a fazer a seguir.

A Escola Municipal Prof. Perseu Abramo situa-se na Vila Cláudia – Jardim Canhema - Diadema.

---

<sup>31</sup> No campo de pesquisa existe uma distinção de nomenclatura entre diretor (a) e Professor(a)-Coordenador(a). No documento chamado “Diário na Escola” coloca-se que: “(...) não é por acaso que o cargo não seja denominado de Diretor, mas sim de Professor-Coordenador, pois cabe a ele co (fazer juntos) ordenar (organizar, harmonizar) as diferentes idéias, opiniões, concepções e experiências do conjunto de pessoas que formam a comunidade escolar para a construção de um projeto educacional que tenha na sua qualidade a principal preocupação. Em uma escola que prima pela sua qualidade só pode ser gestada através de ações compartilhadas, desmistificando a idéia de que, dentro de uma instituição, cabe a uns poucos pensar e, a outros, executar”. (Diadema, 2004)

## Bairros de Diadema



Fonte: Web Busca (2007)

O *Icanhema*<sup>32</sup> fazia parte do curral pequeno, juntamente com o Taboão e Pinhauva (Piraporinha). Em Icanhema residia a família de Salvador Plácido de Camargo, que em 1889 passou seus terrenos para João Pedro da Silva e esposa.

Na década de 1930 começou a surgir o bairro com cinco ou seis casas. As atividades econômicas giram em torno da agricultura, criação de animais e extrativismo vegetal.

A luz elétrica só chegou às residências do bairro no início dos anos de 1960 e, bem depois, em 1978, chegou a luz pública.

---

<sup>32</sup> Palavra de origem tupi-guarani. Y (forma de Yg) significando “água, rio”, Caem de Caê\_m significando “secar, enxugar”, com acréscimo de A (breve), por acabar em consoante, formando originariamente: Ycaêma “água ou rio que seca, que desaparece” (nas vazantes ou em certas luas, ocasiões) ou “curso de água à toa, sem importância”.

A população local, atualmente, é considerada de baixa renda, com famílias numerosas, grande parte delas com rendimentos iguais ou inferiores a dois salários mínimos e elevado índice de desemprego.

As moradias, em sua maioria, são de alvenaria e inacabadas; localizadas em ruas estreitas. Em sua maioria, as ruas são pavimentadas, possuindo serviços de iluminação pública, água, esgoto e telefone.

Uma característica marcante do bairro Icanhema é o fato de haver muitas mulheres “chefes-de-família”, netos e bisnetos aos cuidados das mulheres mais velhas e famílias “estendidas” (avós, tios, primos, irmãos... todos vivendo na mesma casa). Característica que se mantém para a região de Diadema como um todo.

A melhoria do bairro Jardim Icanhema foi conquistada a partir de lideranças comunitárias ligadas às remanescentes Comunidades Eclesiais de Base (Ceb's).

Em meados de 1993, iniciou-se um movimento comunitário, organizado pelas comunidades da Vila Olinda, Favela do Padre e Santa'Ana, junto à Prefeitura de Diadema pela construção de uma creche no Bairro do Jardim Canhema.

Nesse movimento comunitário estavam à frente padres e seminaristas agostinianos. Eles organizaram uma pesquisa com os moradores do bairro para apontar as prioridades. A população apontou como primeira prioridade a construção de uma creche. Nessa época, muitas mães eram arrimo de família, trabalhavam e tinham que deixar seus filhos trancados dentro de casa ou na rua sem nenhuma segurança. Diante dessa pesquisa, foi encaminhado um abaixo-assinado à Prefeitura Municipal de Diadema que contou com mais de 2500 assinaturas.

A população exigiu que fosse colocada no Orçamento Participativo de 1994 a compra de um terreno para a construção da creche. A professora Lizete Arelaro, secretária da Educação, à época, e o Prefeito José de Fillipi Júnior participaram de várias reuniões com a população. Finalmente, em agosto de 1996 foi inaugurada a Escola Municipal Prof. Perseu Abramo.

A Escola M. Prof. Perseu Abramo funciona, atualmente, em período integral. Possui 03 turmas de 02 anos, contando com um total de 48 alunos; 03 turmas de 03 anos, contando com um total de 48 alunos; 02 turmas de 05

anos, contando com um total de 50 alunos; e 02 turmas de 06 anos, contando com um total de 50 alunos. Há também um Berçário com 25 crianças e, no período noturno, funcionam oito classes destinadas à Educação de Jovens e Adultos.

As inscrições para as vagas nas escolas municipais que atendem à Educação Infantil em período integral, como é o caso da escola investigada, acontecem durante todo o ano. Tais vagas são ofertadas mediante critérios estabelecidos pela Prefeitura. Além disso, pela impossibilidade de atender todas as crianças, ocorre um processo de seleção em que as famílias são visitadas pela coordenação escolar, bem como por outros profissionais da escola, usualmente professores ou educadores. Esse processo de seleção tem como critérios principais a análise das condições em que a criança vive, priorizando as que se encontram em situação de risco, mãe estar em situação de trabalho e renda familiar.

Esse sistema gera maior confiabilidade no processo de escolha e oferta de vagas, pois não é somente a Professora-Coordenadora que as indica, mas o processo de seleção é normatizado pela Secretaria Municipal e acompanhado por representantes da comunidade.

A Escola encontra-se em bom estado de conservação. O espaço físico é bastante amplo, formado por dois andares. No primeiro andar do prédio, localiza-se uma sala de Diretoria, uma de secretaria e de professores, uma dispensa de alimentos, um depósito de materiais de limpeza, um almoxarifado, uma lavanderia, um refeitório, um pátio, uma quadra interna, um parque, nove banheiros, uma sala para ateliê, uma biblioteca e um estacionamento.

Conta ainda com um berçário subdividido em cinco módulos. Este ambiente que ocupa o segundo andar do prédio possui solário, brinquedoteca, refeitório, cozinha, banheiros e vestiário.

A seleção dos professores de educação infantil tem como critério a exigência do curso de magistério com habilitação em pré-escola. A seleção é feita através de concurso público, aberto a todos os interessados.

A equipe escolar<sup>33</sup> compõe-se de vinte e três (23) professores de Educação Infantil, doze (12) educadores Infantis, treze (13) professores de Ensino Fundamental, totalizando assim 48 docentes.

Esse estabelecimento de ensino ainda conta com dois (2) vigias, seis (6) Agentes de Serviço I, dois (2) Agentes Administrativos II e sete (7) funcionários pertencentes à equipe da cozinha.

A direção da E. M. Prof. Perseu Abramo (Professora-Coordenadora e Professor-Assistente de Coordenação) é eleita pela comunidade escolar<sup>34</sup>. A atual direção elegeu-se para o primeiro mandato em 2004 e deverá ocupá-lo até o ano de 2009.

Apresentado o local de pesquisa e desenvolvido sua caracterização, passemos às opções metodológicas que nortearam esta investigação.

### **3. Opções metodológicas**

As opções metodológicas expressam um posicionamento frente ao que se pretende investigar e, portanto, implicam a realização de escolhas frente a um conjunto de possibilidades de abordagem de um determinado objeto de estudo.

Optei, neste estudo, pela abordagem qualitativa do objeto investigado, por entender que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma

---

<sup>33</sup> Conforme mencionamos anteriormente na Educação Infantil, em Diadema, atuam duas categorias profissionais: o educador com formação em nível médio e o professor que pode ter formação em nível médio e/ou superior.

<sup>34</sup> Podem se candidatar aos cargos de Coordenação de uma escola os professores que apresentarem os seguintes requisitos: para Professor-Assistente de Coordenação, possuir curso Superior de Pedagogia ou licenciatura plena específica e 4 anos de experiência no magistério, sendo pelo menos dois anos na Prefeitura de Diadema; e, para Professor-Coordenador, possuir curso superior de Pedagogia com licenciatura plena e habilitação em administração escolar e cinco anos de experiência no magistério, sendo dois anos na Prefeitura de Diadema.

O Estatuto do Magistério regulamenta o processo de eleição e a nomeação, em comissão, dos eleitos para um período de três anos, podendo ser reeleitos para mais um período de três anos. Após dois mandatos, os professores devem retornar aos seus cargos de origem.

interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2005: 79)

Desta forma, o que o sujeito que penetra na realidade como pesquisador tem diante de si, por estar situado social e historicamente, não são verdades absolutas e objetivas, mas redes de relações estruturadas às quais atribuem significados. Estes significados ou visões de mundo vão determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade da sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados.

A adoção da perspectiva dialética constitui, nesta investigação, minha orientação filosófica, pois “valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens”. (Ibidem: 80)

Assumir a postura dialética significa fazer uma leitura epistemológica que procura romper com o pensamento fundado na lógica de que uma vez dada a realidade, permanece como tal. É ilusório entender a realidade como algo acabado, pronto, encerrada em si mesma, sem conexão com seu contexto histórico-social.

O paradigma escolhido é aquele que “advoga uma lógica própria para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem” (Ibidem: 12).

A adoção da abordagem dialética para a pesquisa qualitativa fundamenta-se nas seguintes premissas: 1) O processo de formação permanente de educadores é influenciado por uma totalidade de fatores.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 1969:42)

2) A formação permanente de professores é um processo, um movimento, jamais estabelecido definitivamente, portanto, inacabado. “A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado”. (Kosik, 1969: 49)

No âmbito da pesquisa qualitativa, o caminho por nós escolhido para compreender a influência do pensamento freireano na política de formação permanente de educadores no Município de Diadema e como esta política está se concretizando em uma unidade escolar foi o *Estudo de Caso*.

A minha opção por desenvolver um estudo sobre as experiências de formação permanente na E. M. Prof. Perseu Abramo deveu-se, conforme já assinali, ao fato de a mesma ter sido indicada pela chefe do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação.

Por ocasião da reunião com a chefe do Ensino Fundamental, indaguei se existia, apesar de todas as escolas da rede municipal de Diadema receberem as mesmas diretrizes para a organização dos espaços de formação permanente no âmbito escolar, alguma que se destacava dentre as demais, pois, conforme André (2005: 29), “a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja por que é representativo de muitos outros casos seja porque é completamente distinto de outros casos”.

O Departamento de Educação - DEPED, órgão competente e possuidor dos subsídios necessários para, diante do universo, existente designar a escola que representasse um caso diverso dos demais, indicou, como referência em trabalho sobre formação permanente de educadores e relevância dado ao trabalho coletivo, a E. M. Prof. Perseu Abramo.

Os estudos de caso são, muitas vezes, criticados por não permitirem a generalização dos seus resultados, ou seja, argumenta-se que se estudando um único caso este nada nos diz sobre as semelhanças e diferenças com outros casos existentes, nem sobre a frequência dessa ou daquela característica. Em relação a isso, tomamos a acepção de Yin (2005), que diz que os estudos de caso não generalizam para um universo (isto é, não fazem generalização em extensão), mas para a teoria, isto é, ajudam a fazer novas teorias ou a confirmar ou refutar as teorias existentes.



Alguns autores (Yin, 2008; Creswell, 2007) afirmam que a metodologia de estudo de caso é a que melhor permite o desenvolvimento da compreensão de teorias sobre o campo de conhecimento, possibilitando o exame próximo do concreto, enfatizando o caso particular.

Neste contexto de investigação, utilizei os seguintes procedimentos de coleta de dados: análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de práticas de formação permanente desenvolvidas dentro e fora da escola, questionário e entrevistas.

### **3.1 Análise de documentos**

Nesta pesquisa, os documentos foram considerados importante fonte de informações porque

constituem (...) uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas como uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 39)

Nessa investigação, encontrei como fonte de informação documentos variados produzidos pela equipe técnica-pedagógica da Secretaria de Educação de Diadema que foram, paulatinamente, apresentados como significativos para o objeto de estudo desta pesquisa. Além dessas fontes, analisamos os documentos escolares da unidade pesquisada.

Os documentos selecionados correspondem, principalmente, ao período 2002 a 2007, mas retrocedemos na periodização, em alguns momentos de análise, quando um documento era apontado no campo de pesquisa como importante para a compreensão da política de formação permanente de educadores ou quando assim o considerávamos.

Os documentos analisados, produzidos pela Secretaria de Educação, foram:

- Investir em Gente é que faz a diferença (1996);

- Plano de Educação Municipal (1988);
- Plano de Ação Pedagógica (2002);
- Proposta Curricular para as Escolas Municipais (2004);
- Congresso Popular de Educação: Educação para todos (2006);
- Seminário Estendido: Proposta Curricular em ação (2007).

Além desses documentos, analisei textos digitados e sem títulos que deram origem ao documento *Proposta Curricular para as Escolas Municipais*.

Os documentos analisados produzidos pela Escola foram:

- Projeto Político-Pedagógico (2004);
- Plano Escolar (2006/2007); e
- Atas de reuniões pedagógicas e “Aglutinadas” de 2007.

Os documentos institucionais cedidos pelo Departamento de Educação de Diadema exigiram leitura atenta, para compreender as diretrizes educacionais da cidade, bem como o projeto de formação permanente de educadores do Município. Conforme assinala Creswell (2007), a vantagem deste tipo de documento é permitir ao pesquisador obter a linguagem e as palavras dos participantes, além de representar dados refletidos, aos quais os participantes dedicaram atenção para compilar.

### **3.2 Observação participante**

Nesse estudo, optei pela *observação participante*, por partir do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.

Segundo Lüdke e André (1986: 26), “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Estive presente em diferentes momentos, lugares e situações que configuravam o processo de formação permanente de educadores no campo

estudado. Dessa maneira, optei pelo acompanhamento e observação das seguintes atividades formativas:

- Aglutinadas;
- Sábados na escola (Reuniões pedagógicas);
- "Mostra Cultural – Cidadania em ação" - 2007;
- "Seminário Estendido" - 2007;
- "VI Encontro de Trocas Metodológicas de Diadema"; e
- Reunião de Pais e Mestres.

O horário de formação permanente de educadores na unidade escolar, denominado "*Aglutinadas*", é um momento em que a equipe escolar pensa, dialoga e organiza sua prática escolar.

Observei o *Horário de Aglutinadas*, às quartas-feiras, no período de maio a novembro (exceto no mês de julho, por ser período de recesso), em dois horários: das 9h30 às 11h e das 12h às 14h30. Totalizaram-se 24 observações no período indicado.

Acompanhei, ainda, a atividade formativa denominada "*Sábado na Escola*" (Reuniões Pedagógicas). Observei 4 reuniões durante os meses de março, maio, agosto e novembro. Esses encontros ocorriam no período matutino (das 8h às 12h).

Particpei da "*Mostra Cultural – Cidadania em ação*" - 2007<sup>35</sup>. Vinculada à Secretaria de Educação, esta atividade existe desde 2001 e desenvolvida em parceria com entidades da sociedade civil e população, em espaços públicos, como é o caso da escola por nós investigada, para proporcionar atividades culturais, educacionais, esportivas e de lazer às comunidades. Ocorre anualmente, geralmente aos sábados, e conta com a participação dos professores e educadores por meio de apresentação de projetos desenvolvidos com alunos.

---

<sup>35</sup> As atividades são desenvolvidas por voluntários que disponibilizam seus talentos e saberes às comunidades onde vivem com o incentivo da Ação Compartilhada. As atividades desenvolvidas são diversificadas: na área de esportes, por exemplo, são disponibilizadas aulas de capoeira, *kung-fu* e *karatê*, entre outros. Já na área da dança, os interessados podem aprender danças de rua, do ventre ou de salão. São previstas atividades na área da beleza como maquiagem, manicure/pedicure e corte de cabelo. Além de música, culinária, artesanato, dentre outros.

Além disso, acompanhei os educadores da unidade escolar pesquisada no evento intitulado “*Seminário Estendido*” – 2007. Programa de Formação Permanente cujo tema articulador de palestras e cursos foi a “Proposta Curricular em Ação”. Participei de dois cursos voltados para “Formação para os (as) Professores (as) e Educadores (as) da Educação Infantil”<sup>36</sup>.

Participei do “*VI Encontro de Trocas Metodológicas de Diadema*”, realizado no mês de setembro. O encontro organiza-se em dois dias, sendo uma noite para abertura do evento e um dia, destinado a mesas redondas, onde professores e educadores da rede municipal de educação e assessores especialistas discutem e compartilham experiências metodológicas realizadas em sala de aula com crianças e adultos<sup>37</sup>.

O documento Diário na Escola (Diadema, 2004) assim define essa atividade formativa:

O nome do evento já diz tudo, *Trocas Metodológicas*, ou seja, trocas de novos métodos de ensino-aprendizagem entre professores por meio de debates das experiências implantadas nas salas de aula. Por meio de adaptações no currículo e nas formas de aprendizado, é possível potencializar o conhecimento adquirido. No evento (...), além das trocas de experiência, que transmitem informações e resultados práticos de novos métodos e linguagens, há palestras que demonstram como sistematizar o tempo pedagógico, integrando as diversas matérias.

O *Seminário Estendido* e as *Trocas Metodológicas* são ações formativas externas promovidas pela Secretaria de Educação de Diadema.

Observei, ainda, duas Reuniões de Pais. Uma, no início de 2007 (no mês de fevereiro), e, outra, em junho desse período - ambas ocorreram à noite. O interesse em participar dessas reuniões se deu pelo fato dos educadores apresentarem projetos desenvolvidos em sala de aula para os pais.

Assim, estive presente do mês de maio a novembro na E. M. Prof. Perseu Abramo, acompanhando e observando as atividades formativas citadas anteriormente. Esses momentos mostraram-se extremamente ricos por possibilitar uma interação mais direta com os professores/educadores,

---

<sup>36</sup> Ver Anexo A.

<sup>37</sup> Os relatos de práticas apresentados pelas escolas nas Trocas Metodológicas são publicados pela Secretaria da Educação, no formato de um caderno, e distribuídos para as escolas municipais, por meio de seus diretores ou equipes de gestão.

permitindo dialogar com eles sobre questões que se apresentavam pertinentes ao contexto de nossa pesquisa.

Nos momentos selecionados para realizar minhas observações, conscientes das diversas vertentes que constituem o processo educativo no cotidiano escolar, priorizei aqueles relacionados à formação permanente dos educadores, de modo que o meu olhar de pesquisador esteve direcionado para situações de observações que valorizassem este aspecto tido como central no desencadear das análises.

Fazer tal delimitação, contudo, não significou desconsiderar fatos, situações e discursos que, a princípio, parecessem pouco relevantes para o tema de pesquisa, mas estão presentes no local pesquisado. Considerar tudo o que se vê no campo de pesquisa apresenta-se como possibilidade para alargar o campo de visão do pesquisador, expandindo os limites de sua seleção.

Este esforço de “alargar a visão” (Ezpeleta,1989), ou seja, enxergar o objeto de estudo com rigorosidade, com clareza a partir de seu contexto, entendendo-o como parte de um conjunto de fatores, revela-se muito importante.

A observação participante funcionou como eixo estruturador da investigação que realizei. Assim, as demais estratégias metodológicas foram sendo encaminhadas a partir dos conteúdos das observações nesses espaços de formação permanente.

Conforme assinala Minayo (2007: 70-71),

Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que parecem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos (...). A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados.

As informações obtidas através do trabalho de observação das atividades formativas citadas acima foram registradas em um caderno e, na seqüência, transferidas para um arquivo eletrônico denominado por nós de “*Notas de Campo*”. As informações contidas nas “*Notas de Campo*” deram

origem a relatos descritivos que nos ajudaram a aflorar as questões de pesquisa.

### **3.3 O questionário**

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações, através de uma série de questões, que constituem o tema de pesquisa (Chizzotti, 2005).

Foi aplicado aos participantes da pesquisa um questionário<sup>38</sup>, contendo questões referentes aos dados pessoais e profissionais dos professores educadores, conforme a nomenclatura oficial de Diadema, e questões de respostas aberta e fechada, referentes à participação nos cursos de formação permanente oferecidos pela Secretaria de Educação de Diadema para o ano de 2007 – Seminário Estendido.

Foi feito um pré-teste do instrumento, do qual participaram dois educadores, para avaliar o tempo necessário à sua aplicação e a adequação das questões para a obtenção das informações desejadas.

As respostas dos educadores ao pré-teste apontaram que as questões estavam sendo compreendidas; assim, não foi necessário alterar o questionário.

A Professora-Coordenadora cedeu-me parte do horário de uma Aglutinada para aplicação do questionário.

O questionário foi aplicado no mês de novembro (término do Seminário Estendido).

### **3.4 A entrevista**

A entrevista é definida por Haguette (1997: 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual um delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

---

<sup>38</sup> O questionário poderá ser visto no *Apêndice A* desta Dissertação.

Yin (2005) enfatiza que as entrevistas são uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso.

Na investigação, optei por desenvolver entrevistas semi-estruturadas com perguntas abertas. Segundo Hanguette (1997), uma das vantagens desta técnica é possibilitar uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e o entrevistado, permitindo ao entrevistador aprofundar assuntos. Além disso, a interação entre entrevistador e entrevistado favorece as respostas espontâneas. Tais respostas, dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm, podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade na pesquisa.

Nas entrevistas semi-estruturadas, o pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado tenha desviado o tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (Minayo, 2007).

Assim, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas a partir de questões norteadoras<sup>39</sup>, que permitiram aos sujeitos entrevistados discorrerem livremente sobre as questões e, a mim, entrevistadora, retomar algumas idéias, procurando maiores esclarecimentos sobre as crenças e opiniões dos sujeitos investigados.

Os registros dos dados foram feitos através de notas, durante a entrevista, pois a presença do gravador causava inibição aos entrevistados, dando um ritmo mecânico às entrevistas.

Segundo Lüdke e André (1986: 37),

---

<sup>39</sup> Os roteiros com as questões norteadoras podem ser encontrados no Apêndice B desta dissertação. Os depoimentos resultantes dessas entrevistas foram incorporados no *Capítulo IV* desta Dissertação.

O registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou negativo.

Durante as entrevistas, adotei um procedimento não previsto inicialmente na investigação, mas que se mostrou extremamente útil na continuidade do trabalho: lia para os entrevistados as anotações feitas. Esclareci que poderiam fazer acréscimos ou alterações caso desejassem.

Realizei, também, uma entrevista em grupo com os sujeitos pesquisados. Esta durou aproximadamente duas horas e trinta minutos e foi realizada na atividade de formação denominada “*Sábado na escola*”. Seguiu o mesmo roteiro das entrevistas semi-estruturadas. Serviu para corroborar as informações obtidas através dos registros feitos nas notas destas entrevistas. Como é uma prática comum dessa Escola reunir-se em círculos, apenas tomou-se o cuidado de pedir permissão para a gravação do encontro. A gravação foi feita em gravador digital e os dados posteriormente transcritos.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e outubro na própria Escola, durante o período das Aglutinadas<sup>40</sup>.

### **3.5 Participantes da pesquisa**

No primeiro sábado de março de 2007 participei de uma reunião pedagógica (Sábado na Escola – Infantil) onde, conforme combinado com a Professora-Coordenadora, foram apresentados a todos os professores e educadores de Educação Infantil o tema e os objetivos da pesquisa.

Destaquei, nesse momento, como critério de pesquisa, ser importante a aceitação da Professora-Coordenadora e educadores para que as atividades de pesquisa fossem realizadas, por considerar de fundamental importância a

---

<sup>40</sup> A escolha desse horário foi negociada entre Professora-Coordenadora e educadores, por ser conveniente para todos, principalmente para aquelas que trabalham em outro turno e não dispunham de outro horário para as entrevistas.



interação necessária entre pesquisador e os sujeitos participantes, tendo em vista a observação por um período prolongado das atividades permanentes formativas.

No decorrer do trabalho de campo, aceitaram e participaram da pesquisa a Professora-Coordenadora e quinze educadores.

Dos dezesseis participantes, quinze são do sexo feminino e um do sexo masculino.

A Professora-Coordenadora tem formação superior em Pedagogia e habilitação em Administração Escolar e possui mais de quinze anos de experiência no magistério e na rede pública de Diadema.

Dos quinze educadores entrevistados, treze possuem formação superior completa em Pedagogia e dois educadores, formação superior incompleta.

Quanto ao tempo de trabalho na E. M. Prof. Perseu Abramo, três educadores trabalham há menos de dois anos, dois educadores trabalham há dois anos, dois educadores trabalham há três anos, um educador trabalha há quatro anos e sete educadores trabalham há mais de cinco anos na unidade escolar investigada.

Todos os sujeitos da pesquisa trabalham há mais de cinco anos na rede pública de Diadema<sup>41</sup>.

#### **4. Procedimentos de análise**

Como enfatiza André (1983: 69-70), a análise não é uma etapa final do trabalho de investigação;

(...) está presente nos diferentes estágios da investigação e faz parte integrante do processo de coleta de dados. Desde o início do estudo nós já fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões e problemas selecionados frente ao contexto do objeto estudado.

---

<sup>41</sup> Este dado mostra-se relevante para esta pesquisa, pois demonstra que os sujeitos entrevistados vivenciaram, desde o início, o trabalho de reorientação curricular da Educação Infantil do município de Diadema. Sendo, assim, considero que as opiniões sobre a construção do Programa de formação permanente de educadores e sua implementação da escola pesquisada seriam mais consistentes em relação às questões norteadoras propostas.

Neste item, descrevi, portanto, o momento da análise em que se retorna aos dados, interrogando-os e refletindo sobre seu sentido global de tal forma que permita uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada.

O material coletado é denso e significativo, envolvendo múltiplos aspectos de análise da influência do pensamento freireano na política de formação permanente de educadores em Diadema e da incorporação de tal política na Escola Perseu Abramo.

A diversidade de dados permitiu uma ampla visão da realidade investigada; por outro lado, trouxe a dificuldade de organizá-los em um quadro analítico que permitisse categorizá-los e interpretá-los, sem perder de vista a unidade e a dinâmica da situação analisada.

Pareceu-me adequado adotar o procedimento sugerido por Michelat (1982: 204): “ler e reler as entrevistas disponíveis para chegar a uma espécie de impregnação”, muito embora, na pesquisa realizada, os dados incluíssem não só entrevistas, mas também análise documental, questionário e registros de observações. Na verdade, procurou-se desenvolver uma exploração dos materiais de coleta de dados através de sucessivas leituras, de forma a, progressivamente, apreender as particularidades do conjunto dos materiais coletados.

Esse percurso de exploração do material coletado cabe lembrar, não partiu de esquemas ou categorias pré-definidas. Isto não quer dizer, entretanto, a completa ausência de um referencial para análise; a leitura orientou-se pelas questões colocadas no início desse trabalho.

O caminho percorrido por meio da reflexão crítica permitiu-me elaborar pressupostos iniciais que me serviram de baliza para a análise e a interpretação do material.

Desta forma, as análises das respostas ao questionário e o registro das entrevistas permitiram a identificação de *extratos de narrativas*<sup>42</sup>, frases recorrentes identificadas a partir da escrita e fala dos sujeitos da pesquisa, considerados significativos para que, uma vez agregados às demais informações, pudessem fornecer evidências esclarecedoras para o problema desta pesquisa.

---

<sup>42</sup> Estes extratos encontram-se incorporados na apresentação e discussão dos dados (Capítulo IV), conforme já mencionei.

Esses extratos foram organizados da seguinte maneira: usamos o marcador *Professora-Coordenadora* para identificar os extratos de fala da direção da Escola pesquisada.

Como já mencionei, em Diadema atuam dois profissionais: o *educador*, com formação em nível médio, e o *professor*, que pode ter formação em nível médio e/ou superior. Para tornar a apresentação e a discussão dos dados mais escorreita, adotei o termo *Educador* para referir-se aos dois profissionais. Porém, para que as categorias de sujeitos possam ser identificadas, estabeleci o seguinte critério: utilizei uma numeração, em ordem crescente (1 a 15), que se encontra associada a cada um dos extratos de fala; os professores ocupam a posição de 1 a 9 e os educadores de 10 a 15.<sup>43</sup>

Por meio da análise dos extratos, procurei identificar aspectos comuns que emergiam com maior destaque, ou seja, busquei dentro de cada extrato a similaridade dos conteúdos.

Nesse processo de construção e reconstrução do objeto investigado, foram emergindo as temáticas que deram origem ao que denominei “*temas organizadores*”, que determinaram os conceitos teóricos que orientaram a análise dos dados. Em torno deles, serão organizadas e analisadas as evidências coletadas de modo a concluir as questões orientadoras dessa pesquisa.

Os temas organizadores são:

1. Formação permanente de educadores: um espaço de trabalho coletivo, de diálogo e de troca de experiência;
2. Reflexão sobre a prática fundamento para o processo de formação permanente de educadores;
3. A valorização dos saberes de experiência dos educadores na formação permanente; e
4. A consciência do inacabamento do ser humano como saber fundante para formação permanente.

---

<sup>43</sup> Vale dizer que, apesar de serem nomenclaturas usadas oficialmente em Diadema, professores e educadores se entendem a todos como educadores. E, conforme mencionei no Capítulo 2 os conceitos se integram.

## **CAPÍTULO IV**

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. (...) Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto. (FREIRE, 2001b: 33)

## **Capítulo IV**

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Freire afirma que “nas relações entre os educandos e os educadores, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não do discurso do educador em torno do objeto” (1987: 17).

Em linha com o pensamento de Freire, entendo que nas relações pesquisador/sujeito da pesquisa o mesmo deve ocorrer. No campo de pesquisa empenhei-me em desenvolver uma atitude crítica frente ao tema e às evidências colhidas no decorrer da investigação.

Desenvolver este estudo, permitiu-me fazer reflexões acerca dos caminhos percorridos pelo Município de Diadema quanto à política de formação permanente de professores/educadores a partir dos referenciais freireanos de formação.

Antes de passar à apresentação e à discussão dos resultados dos dados, é importante ressaltar que “teoricamente a análise não tem fim” (Michelat, 1982: 56). O que se apresenta, ao final da investigação, é a visão do pesquisador sobre a realidade investigada.

E, como lembra André (1995: 56),

Não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas interpretações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador.

Posto isto, passo, a seguir, a apresentar e discutir os resultados da investigação em torno dos temas organizadores que emergiram da análise dos dados e da revisão bibliográfica das obras freireanas<sup>44</sup> realizada.

---

<sup>44</sup> A revisão bibliográfica realizou-se em torno das obras de Freire citadas nas Referências.

## 1. Formação permanente de educadores: um espaço de trabalho coletivo, de diálogo e de troca de experiência

O desenvolvimento desta pesquisa revelou que a cultura do trabalho coletivo<sup>45</sup> está incorporada na prática pedagógica da escola pesquisada.

As observações realizadas nas atividades formativas da E. M. Prof. Perseu Abramo (aglutinadas, sábados na escola, mostra cultural, reunião de pais), desenvolvidas no âmbito da Escola, e as entrevistas realizadas permitiu-me verificar que o trabalho coletivo é uma marca no campo de pesquisa. O trabalho desenvolvido é cooperativo e, freqüentemente, discutido com a comunidade escolar.

Em entrevista, a *Professora-Coordenadora*, referindo-se à organização do trabalho nos momentos de formação permanente de educadores, ressalta que:

O Plano Anual é norteador de nossas ações. Ele foi construído com a participação de todos. (...) Discutido nos espaços de formação. (...) Ele tem por objetivo garantir a *democratização* do conhecimento com *qualidade* e o *acesso e permanência* dos alunos. (...) Foi pensado coletivamente.

(...)

A construção do Plano Anual 2006/2007 foi permeada por vários momentos de discussão coletiva. Esse processo revelou que ao se pensar coletivamente, o trabalho ganha mais força e significado. É um momento de troca de conhecimentos; abrem possibilidades para o avanço no trabalho.

Desta maneira, a Professora-Coordenadora compreende o Plano Anual como articulador do trabalho coletivo dos diversos segmentos da comunidade escolar e que este é fundamental para sustentar a ação da Escola em torno de um plano de trabalho. Conforme ressalta a entrevistada: “ao pensar coletivamente, o trabalho ganha mais força”.

Esse posicionamento frente ao trabalho implica uma mudança de cultura e, conseqüentemente, de postura em relação ao trabalho na Escola. Significa

---

<sup>45</sup> Segundo Fusari (1990), “por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho da Escola e demais representantes da comunidade – que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no país, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino”.

romper com a lógica do trabalho centrado somente no indivíduo e surge a idéia de organizar a escola como coletividade.

A construção coletiva do trabalho é um exercício que exige prática diária, que exige disposição para o diálogo, respeito às pessoas e a seus diferentes argumentos, administração de conflitos, abertura a novos argumentos e críticas, esforço para buscar consensos, mesmo que provisórios.

Em entrevista, a Professora-Coordenadora relata que considera importante que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar possam participar ativamente da reflexão e da ação do fazer educativo na unidade escolar. Considera significativo, nos espaços de formação permanente, discutir, planejar, executar e avaliar o processo de trabalho, tendo em vista os objetivos que se deseja atingir. Ressalta, ainda, compreender a escola como um espaço interativo, coletivo, onde se torna possível aprimorar os conhecimentos que os professores possuem através da participação e da troca de experiências.

Doze educadores (80%) corroboram o fato de que os momentos destinados à formação permanente são espaços de trabalho coletivo.

Na expressão de dois entrevistados:

**Educador 7:** As formações na escola são um momento de trabalho coletivo. Um momento de troca de idéias com nossos pares sobre o planejamento, as atividades da sala de aula, a realidade da Escola e do Município.

**Educador 15:** A base do trabalho coletivo é a participação de todo mundo. Trabalhar coletivamente não quer dizer, necessariamente, todos trabalhando juntos ao mesmo tempo. As responsabilidades podem ser divididas de acordo com objetivos comuns (...), depende da faixa etária trabalhada (...), mas temos que trocar informações.

Treze educadores entrevistados (86,6%) indicam que as atividades de formação permanente na escola são momentos que se caracterizam por “*diálogo permanente*”, “*diálogo aberto*” e “*discussão aberta*”.

Quando os entrevistados mencionam ser o diálogo significativo para o desenvolvimento do trabalho coletivo nos espaços destinados à formação

permanente, usam, freqüentemente, os adjetivos “permanente” e “aberto”. Ficou evidenciado nas entrevistas que para os educadores é importante estabelecer um espaço de comunicação com os gestores da Escola. Assim, os espaços de formação permanente têm um papel importante, pois se tornam também espaços de participação.

Os relatos de educadores e da Professora-Coordenadora permitem inferir que pensar uma formação permanente, enquanto trabalho coletivo, é repensar o espaço – a escola – para que todos a concebam como lugar dialógico, que implica necessariamente uma negociação entre professores, alunos, pais e toda a comunidade escolar.

E, como lembra Freire (2001b: 123),

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem.

O diálogo é pressuposto do trabalho coletivo, na medida em que possibilita o surgimento e o confronto de idéias e interesses. Longe de ser considerado um ponto negativo do processo de trabalho coletivo, o confronto de idéias e interesses pode ser valorizado e estimulado. Somente o diálogo, feito de forma participativa, permite experimentar o desafio de lidar com a diferença e produzir, a partir dela, a identidade em torno de um projeto de formação permanente.

Assim, pais, alunos, professor-coordenador, educadores e demais atores escolares são chamados a discutir e apontar rumos para a escola, na convicção de que, à medida que há participação, todos podem contribuir para a solução dos problemas que se situam no universo escolar.

O educador, enquanto ser social, vive em interação com outros seres, (re) construindo e sendo (re) construído pela sociedade. Sujeito inconcluso, em permanente processo de formação, passível de (re) significações advindas das muitas experiências vividas durante sua trajetória pessoal e profissional. É neste processo que o diálogo se faz presente enquanto necessidade existencial.



Onze entrevistados (73,3%) referem-se aos encontros coletivos de formação como momentos privilegiados de “*trocas de experiências*” e “*compartilhamento de idéias*”.

Uma ilustração das respostas dos sujeitos entrevistados será apresentada a seguir:

**Professora-Coordenadora:** (...) nos momentos de formação temos (...) oportunidade de socializar experiências, discutir as práticas pedagógicas (...).

**Educador 1:** Compartilhar idéias com os colegas é fundamental. Eu acho que a troca de idéias entre professores e educadores dentro do espaço da formação permanente muda, algumas vezes, o seu pensamento. (...), por exemplo, como desenvolver um conteúdo, como fazer uma atividade em sala de aula.

**Educador 12:** É importante a troca de experiências com os colegas. (...) Trabalhando em grupo, trocamos informações, idéias; falamos de nossa experiência em sala de aula, o que deu certo, o que deu errado. De repente, um colega tem uma forma diferenciada de trabalhar o conteúdo, uma forma que você nem tinha imaginado.

Os entrevistados destacam que os encontros coletivos de formação permanente configuram-se como um importante espaço de trocas de experiências, contato com outros professores, despertando, entre os participantes, o compartilhamento de saberes.

Trocar experiências não é, porém, como nos adverte Freire, “*simples trocas de idéias*”. Quem dialoga, dialoga com alguém e sobre algo.

A pesquisa revelou que a E. M. Prof. Perseu Abramo instituiu nos encontros coletivos de formação permanente uma prática dialógica em torno do fazer pedagógico.

Segundo a Professora-Coordenadora, nesses encontros:

Fazem-se importantes reflexões sobre alguns elementos dos eixos curriculares, tais como: a organização dos conteúdos, as metodologias

de trabalho, o desenvolvimento de projetos, a avaliação e o trabalho com as famílias e avaliação.

Neste contexto, os dados da pesquisa demonstram que os educadores, ao trabalharem juntos, podem compartilhar saberes, unir-se em torno de um projeto de trabalho, criando condições para intervir sobre a realidade. Trabalhando juntos, tornam-se sujeitos do processo de formação à medida que são desafiados a pensar criticamente sua realidade, levantar hipóteses, confrontar teorias, idéias e posições e tirar suas próprias conclusões dos fatos. O conhecimento, por ser compartilhado, permite que todos ensinem e todos aprendam. Conforme afirma Freire (1987: 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Corroborando esse pensamento, Imbernón (2005: 78) ressalta que:

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre problemas que os afetam.

Isso se torna significativo num processo de formação permanente, na medida em que ocorre interação entre as realidades vividas pelos educadores no seu fazer pedagógico. É importante que o educador reflita a respeito de suas concepções e idéias, pois esse momento poderá contribuir para que o mesmo se situe no tempo e no espaço, relacionando o seu pensar (saberes constituídos) com o seu fazer cotidiano.

## 2. Reflexão sobre a prática como fundamento para o processo de formação permanente de educadores

A partir das entrevistas realizadas, pode-se afirmar que os educadores reconhecem, em grande parte (86,6%), ser a formação permanente centrada na reflexão sobre a prática o meio mais efetivo de se construir um projeto de formação permanente transformador.

As falas dos entrevistados, a seguir, ilustram essa posição:

**Educador 4:** Discutimos muito em nossos espaços de formação sobre a necessidade de refletir sobre a prática. Refletir sobre a prática para mim, é termos consciência do que estamos fazendo como professores na sala de aula, no dia-a-dia da escola. Saber o que estamos fazendo e porque estamos fazendo, sabe? Para isso é preciso estudar (...). Discutir com outros colegas o que estamos fazendo. Às vezes, alguns professores estão fazendo algum curso (por interesse próprio) e trazem idéias interessantes que ajudam a pensar. Pude rever vários pontos de minha prática.

**Educador 5:** Penso que a gente aprende melhor a partir de situações práticas. Se a gente só estuda teoria, mas não consegue observá-la na prática, no dia-a-dia da sala de aula, acho que não aprendemos. Tem muitas teorias que estudamos que só fica depositada na cabeça, não é?

**Educador 10:** Já participei de muitas das atividades de formação descritas, através da ótica teórica, de maneira bastante interessante, mas não têm o mesmo efeito quando são postas em prática. Então, me pergunto: o que aconteceu? Por que não deu certo? Talvez fosse melhor começar a discutir por uma situação real e aí partir para a teoria.

A observação das atividades formativas desenvolvidas no âmbito da escola demonstrou a preocupação tanto da Professora-Coordenadora, quanto dos educadores em desenvolvê-las, tendo como ponto de partida a análise de situações e contextos vivenciados no cotidiano escolar.

Não foi, também, sem surpresa que constatei que alguns dos entrevistados fizeram referências a Paulo Freire, para fundamentar suas opiniões, em relação à prática de formação permanente de educadores.

A proposta de formação permanente de Freire parte do pressuposto de que o diálogo se dará em torno da prática dos professores. “Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falarão, emergirá a teoria que ilumina a prática” (1995: 39).

Freire enfatiza que

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto da sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (idem)

Assim sendo, o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática. O papel da teoria é o de iluminar e oferecer instrumentos que permitam questionar a prática e, concomitantemente, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que estas são construções da realidade.

Na expressão de dois entrevistados:

**Educador 3:** No momento da reflexão sobre a prática você revê os seus procedimentos metodológicos, tendo em vista que está recebendo várias informações das experiências dos outros colegas.

**Educador 11:** A troca de conhecimento com os demais professores faz com que a atuação como profissional melhore. Ao refletirmos sobre nossa prática, novas possibilidades de conhecimento se abrem e outras se fecham.

A partir da reflexão sobre sua própria prática, os educadores podem ter uma visão crítica do seu trabalho e se dispor a desenvolver ações para superar

as dificuldades. Ao contrário, quando a prática do educador torna-se rotineira e repetitiva, sem reflexão, o conhecimento torna-se cada vez mais tácito e mecânico; nesta circunstância, perdendo-se valiosa oportunidade de construção de um conhecimento crítico.

Para Freire, a prática é condição para a reflexão. A reflexão realizada sobre a prática exige diálogo consigo próprio, e com os outros, no contexto em que o educador trabalha.

Nas suas palavras:

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidade. As pessoas fazem de seus discursos um panorama do que é possível fazer. Não se limitam apenas àquilo que deve ser feito. As pessoas descobrem com a prática as suas possibilidades. Mesmo dentro dos limites analisados, as pessoas organizam esforços para viabilizar o que está sendo difícil de ser feito. (FREIRE, 2005: 40-41)

Onze educadores (73,3%) revelaram ser as “*Trocas Metodológicas*” importantes atividades formativas para o processo de reflexão sobre a prática, no contexto da formação permanente, no espaço escolar.

**Educador 2:** Nas Trocas Metodológicas, temos a oportunidade de apresentar os projetos que a Escola vem desenvolvendo. As escolas compartilham experiências, ouvimos sugestões de outros educadores e especialistas nas temáticas desenvolvidas. Esse encontro serve para socializar as práticas desenvolvidas nas escolas.

**Educador 14:** Nas Trocas Metodológicas, apresentamos os trabalhos que desenvolvemos junto às crianças. Nessas apresentações, temos a oportunidade de aprofundar a discussão sobre vários temas, por exemplo: oralidade, o trabalho com a cultura escrita. São várias temáticas. Apresentamos os nossos projetos e debatemos os temas com outros educadores e especialistas da área. A troca de experiências nos ajuda a refletir sobre as nossas próprias práticas.

Treze educadores (86,6%) afirmaram que o “Seminário Estendido” contribuiu parcialmente para sua prática de sala de aula.

Dois educadores assim se expressam:

**Educador 8:** A maioria dos cursos que eu tenho participado só tem embasamento teórico. Ainda há um distanciamento muito grande entre teoria e prática. Dificilmente partimos de uma situação prática de sala de aula.

**Educador 13:** Muitos cursos são desenvolvidos nos moldes da educação tradicional, onde o palestrante comenta, fala e você poucas vezes discute ou mesmo socializa suas experiências.

Ao mesmo tempo em que fizeram elogios ao modelo de formação permanente em curso em Diadema, os educadores fizeram críticas referentes às atividades formativas externas (Seminário Estendido), demonstrando ser estes assentados, ainda, no modelo da racionalidade técnica.

Nesse modelo, segundo Morgado (2005: 36), “a relação teoria-prática é uma relação fortemente hierarquizada, sendo que a teoria predomina determinando e antecipando o que deve acontecer na prática”. Trata-se de uma visão tradicionalista de formação e, conseqüentemente, de ensino, onde a principal preocupação consiste em tornar os professores capazes de adquirirem os conhecimentos que lhes permitam desenvolver os conteúdos em sala de aula. Pouca importância é dada à prática e à sua análise.

As críticas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa parecem-me estar vinculadas à existência de uma lacuna entre a prática de formação permanente desenvolvida na escola e o modelo de formação desenvolvido pelos formadores nos cursos apresentados no *Seminário Estendido*. Ao relatarem que vêm essa atividade formativa como contribuindo parcialmente para a sua prática, enfatizam que os formadores ou mesmo a estrutura<sup>46</sup> dos cursos de formação não propiciam reflexão sobre a prática, ao não considerarem as experiências vividas pelos educadores.

Assim nos relata um educador:

---

<sup>46</sup> Os participantes devem inscrever-se nos cursos de acordo com seus interesses. Alguns cursos têm um número de participantes muito grande o que dificulta o desenvolvimento do curso, segundo a opinião dos sujeitos da pesquisa.

**Educador 12:** O que dificulta nesses cursos é que temos pouca oportunidade de falar sobre as situações vividas em sala de aula. Alguns formadores poderiam dar uma abertura maior para relatos de experiências dos professores; afinal, o objetivo da formação permanente é aprimorar a prática a partir da prática; e isso não acontece, muitas vezes. Alguns formadores, na verdade, retransmitem seus conhecimentos. Trazem o curso pronto e, às vezes, ignoram os conhecimentos dos professores.

As entrevistas associadas ao questionário demonstraram, *a priori*, que alguns formadores ainda entendem os cursos como treinamentos, capacitações.

A relação dos educadores com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Conforme assinala Freire (1998: 52),

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação.

Por isso, faz-se importante reiterar que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar condições para a sua produção ou construção (Freire, 1987).

### **3. A valorização dos saberes de experiência dos educadores na formação permanente**

O acompanhamento e a observação das atividades formativas no interior da Escola, bem como as entrevistas, permitiram verificar que o saber oriundo da experiência é bastante valorizado pelos entrevistados nas ações da formação permanente no interior da Escola.

Os educadores foram unânimes em afirmar, nas entrevistas, que devem muito do aprendizado de sua profissão docente à experiência adquirida na prática de sala de aula, no trabalho com os alunos.

A esse respeito, as falas dos entrevistados são esclarecedoras:

**Coordenadora pedagógica:** A experiência profissional, nós adquirimos no dia-a-dia. Na troca de experiências com os colegas, na realidade da sala de aula e da escola (...). A faculdade, os cursos me deram aspectos teóricos, mas [foram] a prática e a vivência na Escola que realmente me ensinaram a trabalhar.

**Educador 6:** Eu acho que a gente aprende mesmo quando faz, no dia-a-dia com as crianças (...).

**Educador 9:** A teoria é muito importante, mas aprendi mesmo com a prática, com a experiência em sala de aula. Pensando, observando, construindo e reconstruindo a partir da prática.

Pela análise destes relatos, o convívio com os alunos no espaço da sala de aula, na relação ensino-aprendizagem, vai gerando para o professor conhecimentos adquiridos na experiência: conhecimentos dos alunos e das necessidades que eles apresentam.

No momento em que o educador ensina, também aprende; e é nessa dialeticidade que a formação permanente manifesta-se em toda a sua intensidade, segundo a perspectiva freireana. Neste movimento de ensinar e aprender, o educador vai tornando-se no seu *quefazer* educativo um educador-educando e um educando-educador. Isto implica conceber os educadores como sujeitos de saberes inacabados, como seres humanos, com possibilidades de formarem-se como sujeitos críticos e reflexivos de sua própria prática, no sentido de transformá-la.

Outra fonte de aprendizagem do trabalho é a *experiência adquirida com os pares*, evidenciada na fala de 13 entrevistados (86,6%).

Observei nas atividades formativas que os educadores trocavam constantemente informações relacionadas aos conteúdos, metodologias e avaliação. Durante esses momentos, freqüentemente traziam experiências de atividades desenvolvidas com seus alunos, bem sucedidas ou não. Em outros



momentos, analisavam casos específicos de alunos com dificuldades de aprendizagem, relatando ações de interferência que deram certo com estes alunos.

Durante as observações no cotidiano da Escola, verifiquei, muitas vezes, os educadores em situação de colaboração e ajuda mútua. Trocavam materiais a serem aplicados nas turmas; na troca de horário com outro educador, relatavam sobre as atividades desenvolvidas naquele período; e, no caso de falta de educadores, reorganizavam as turmas e as atividades pedagógicas para aquele dia. Nas atividades de formação, tiravam dúvidas sobre conteúdos desenvolvidos e refletiam sobre os problemas de aprendizagem das crianças.

Os dados das observações e das entrevistas demonstraram a importância dada pelos sujeitos entrevistados à troca de informações entre os pares, como forma de superação de dificuldades encontradas no dia-a-dia do fazer pedagógico. Essa troca de informações ocorreu muitas vezes quando os educadores precisavam trabalhar com uma área específica de conhecimento e sentiam-se inseguros. Um dos educadores entrevistados, por exemplo, queria obter mais conhecimentos sobre o ensino de matemática com crianças de 3 a 4 anos. Considerou necessário para desenvolver seu trabalho recorrer a um professor de matemática do ensino fundamental (EJA).

Essa atitude de colaboração na escola investigada tem na Professora-Coordenadora uma referência importante, pois ela mostrava-se sempre disposta a ajudar os educadores a enfrentarem as dificuldades do dia-a-dia, apoiando-os em suas práticas. Essa forma de atuação da Professora-Coordenadora evidencia uma prática de trabalho colaborativa que se diferencia do tradicional controle do trabalho docente exercido por esses profissionais, já tão analisado em estudos sobre o papel do coordenador na formação em serviço.

Constatei nesse estudo que esta prática de troca de experiências e partilha do saber, vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa no espaço escolar investigado, proporciona condições para a produção de seus saberes de experiência resultantes da prática cotidiana.

Desta forma, é importante conhecer os saberes da prática ou da experiência dos educadores, pois fornecerão pistas necessárias para entender como os educadores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.

Os saberes de experiência usualmente não são reconhecidos e, outras tantas vezes, são rejeitados. Nega-se e estigmatiza-se constantemente o saber de experiência, apresentando-se o saber elaborado (“científico”, “acadêmico”, “teórico”) como o verdadeiro, inquestionável e universal.

Evidentemente que não se pode negar a existência de tal saber como se ele fosse prejudicial à formação do educador. Esse saber precisa ser trabalhado de modo a dar-lhe um saber mais elaborado. Neste sentido, considerar a validade do saber de experiência não implica ficar preso a tais conhecimentos. A este respeito, Freire (2003: 70-71) se posiciona firmemente:

(...) partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele.

Articular o saber de experiência aos outros saberes necessários à docência (saber elaborado e saberes pedagógicos) não é tarefa fácil de resolver. Mas, como afirma Freire, “o saber de experiência feito” é efetivamente um ponto de partida a se ter em conta, para a superação de concepções ingênuas do conhecimento.

Corroboro, juntamente com Freire, que é necessário reconhecer os saberes de experiência para que, a partir deles, o processo reflexivo no professor passe de uma concepção ingênuo da prática para uma compreensão crítica da prática.

#### **4. A consciência do inacabamento do ser humano como saber fundante para formação permanente**

Uma visão bastante consolidada entre os dirigentes da Secretaria de Educação e os sujeitos investigados é a premissa de que o ser humano é um ser em permanente formação. Os sujeitos pesquisados, ao se referirem ao processo de formação, sempre o fazem adjetivando-o como permanente.

Os depoimentos a seguir demonstram bem tal premissa:

**Professora-Coordenadora:** Não podemos parar nunca de aprender e temos de estar sempre nos informando, pois nunca podemos pensar que já sabemos tudo. Na verdade, enquanto vivemos estamos em situação de aprendizagem. A educação é um processo permanente, não acha?

**Educador 13:** O professor está sempre aprendendo. Não pára nunca. Novas informações surgem, novas coisas vão sendo descobertas. Temos que nos atualizar sempre. Ninguém está totalmente formado.

Essa consciência de inacabamento em relação à própria aprendizagem acaba por indicar uma busca constante por novos conhecimentos. Os sujeitos da pesquisa, referindo-se ao processo formativo, indicam que é permanente em razão da necessidade de “*saberem mais*”, “*conhecerem mais*”, uma vez que o conhecimento está sempre em processo de construção.

Esse movimento indicado pelos entrevistados – de *saber mais*, de *conhecer mais* – vai ao encontro do pensamento freireano, quando este afirma que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua conclusão num permanente movimento de busca” (1998: 64).

Movimento de busca pelos saberes necessários à prática educativa e, de uma forma mais ampla, pela própria educação, que nos alicerça como educadores e que exigem uma reflexão crítica permanente sobre a prática. Desta forma, “este é um saber fundante de nossa prática educativa, da formação docente, o da inconclusão assumida” (ibidem: 65).

A Secretaria da Educação de Diadema trabalha com a definição de que, para ela, “o educador e o aluno não são seres prontos e acabados, muito menos se acredita que a sua formação esteja encerrada; pelo contrário, todos são seres de mudança cujas formações estão em processo” (Diadema, 2004: 10). Tal definição também está incorporada no campo de pesquisa.

A formação permanente de educadores configura, em Diadema, a concepção de que ninguém deve considerar-se formado em definitivo. Essa concepção de formação gera oportunidade de conhecimento, de interação, de

novas descobertas e vivências, elementos essenciais para um processo formativo de sucesso.

Por meio da formação permanente, entendida da forma exposta anteriormente, o educador pode fundamentar teoricamente a sua prática, mantendo seu conhecimento vivo e atualizado, sendo ser/sujeito da história em constante construção do saber. Uma vez que se reconhece inconcluso, pode colocar em prática uma relação pedagógica autônoma, resgatando a condição do educador como sujeito do conhecimento.



As evidências colhidas e analisadas neste capítulo permitem concluir que os pressupostos da formação permanente de educadores, conforme propostos por Paulo Freire, são, de fato, norteadores da política de formação de educadores da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, no período analisado. Na escola pesquisada, os resultados das observações e a análise das entrevistas demonstraram que a formação é entendida como “formação permanente”, na mesma acepção que lhe é atribuída por Paulo Freire.

Destaca-se, ainda, que essa formação valoriza o *saber de experiência* dos educadores, prioriza a análise da prática, sendo que essa acontece em ambientes de trabalho coletivo. Ambientes estes em que se privilegiam a interação e a troca de experiências entre os educadores, em espaços de formação que tem, como *locus* principal, a Escola.

## Considerações finais

O tema de pesquisa aqui investigado insere-se em um campo de estudos que tem ganhado grande visibilidade nas pesquisas educacionais. A formação de educadores vem concentrando o interesse de governos, de pesquisadores em educação, de gestores de sistemas e dos próprios educadores.

Reconhecendo a fecundidade do tema, neste trabalho, me propus a investigar a influência do pensamento freireano na política de formação permanente de educadores no Município de Diadema, buscando, num segundo movimento, descrever e analisar as práticas de formação permanente em uma unidade escolar – a Escola Municipal Prof. Perseu Abramo.

Considerando a natureza do problema de pesquisa, optei pela pesquisa qualitativa. O trabalho de campo, realizado nos moldes de um estudo de caso, foi desenvolvido junto à Escola Municipal Prof. Perseu Abramo, unidade escolar que me foi indicada pela Secretaria Municipal da Educação de Diadema como aquela em que a política de formação permanente de educadores poderia ser melhor observada.

Para atingir a tais objetivos de pesquisa, utilizei os seguintes procedimentos de coleta de dados: análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de práticas de formação permanente desenvolvidas dentro e fora da Escola no ano de 2007, questionário e entrevistas.

Nessa trajetória de pesquisa, levei em conta a história do Município de Diadema e da instituição escolar investigada. Busquei observar e analisar as atividades de formação permanente de educadores numa perspectiva que considerou o contexto sociocultural em que ela emerge. Neste caso, a intenção era de fugir à lógica das pesquisas que, ao estudarem práticas de formação permanente, não a contextualizam na teia de fenômenos em que se inserem e onde tomam expressão.

A partir da descrição e da análise da política de formação permanente no Município de Diadema desenvolvida por meio de análise de documentos

institucionais, verifiquei, implicitamente, a opção pelos pressupostos freireanos de formação permanente. Optar por um programa de formação permanente de educadores, enquanto política pública que tem como premissa o pensamento de Paulo Freire, é firmar compromisso com uma concepção de formação que considere o educador um sujeito em constante processo de formação. Isso porque a concepção freireana parte do entendimento de que os sujeitos são seres inconclusos e, por meio de sua consciência de incompletude, homens e mulheres envolvem-se em um processo permanente de busca pelo conhecimento de si mesmo e do mundo.

A partir da contextualização e da compreensão da configuração da política de formação permanente de educadores em Diadema, tendo em vista os objetivos da pesquisa, o estudo de caso permitiu-me desvelar e explicitar a influência e as contribuições do pensamento freireano na prática formativa permanente da E. M. Prof. Perseu Abramo.

Tendo Freire como referencial teórico, adentrei num universo rico de possibilidade. Exatamente por isso, considero que para formar educadores não existem receitas a serem seguidas, somente caminhos possíveis de serem percorridos. Esta afirmação está muito próxima do pensamento de Gadotti (2006: 41-42) quando assevera que dar continuidade à obra freireana não significa tratá-lo como um “totem”, mas “reinventá-lo”.

Nesta perspectiva, em termos de análise, busquei explicitar com mais clareza “os caminhos possíveis” em torno das contribuições de Freire por meio de temas organizadores, que emergiram da análise dos dados e da revisão bibliográfica realizada, configurados como segue: (1) Formação de educadores: espaço de trabalho coletivo, de diálogo e de troca de experiências; (2) Reflexão sobre a prática como fundamento na formação permanente de educadores; (3) A valorização dos saberes de experiência dos educadores na formação permanente; e (4) A consciência do inacabamento do ser humano como saber fundante para a formação permanente.

Na Escola pesquisada os resultados das observações e a análise das entrevistas evidenciaram que a formação é entendida como “formação permanente”, no mesmo sentido que lhe é atribuído por Paulo Freire.

Na perspectiva freireana, a formação do educador é compreendida como um processo permanente. Este pressuposto está de acordo com sua

compreensão acerca do homem – que é visto como um ser inacabado; o humano não é uma realidade pronta e fechada, mas *ser em construção* e em constante processo de educação e (re)educação. É com esta compreensão que a educação tem a ver com um processo de formação permanente (Freire & Shor, 1986: 145).

Neste contexto, conforme assinala Saul (2005:51):

Educação permanente não se destina somente aos educandos em situação de escolarização ou aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, mas a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência.

A educação permanente está associada à percepção de que ela acontece sobre a realidade prática. Resulta daí a compreensão de que um programa de formação permanente de educadores, norteado pelos princípios freireanos, trabalhe sobre as práticas que os docentes têm. O educador pode aprender a partir da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida de sua reflexão.

As observações e as entrevistas demonstraram que este princípio norteador faz-se presente nas atividades formativas vivenciadas no âmbito escolar e nas Trocas Metodológicas.

Evidenciam, ainda, que nas atividades de formação permanente existe uma valorização do ‘saber de experiência’ dos educadores e que estas acontecem em ambientes de trabalho coletivo que privilegiam a interação e a troca de experiências entre educadores. Assim, foi possível identificar, na prática de formação permanente dos sujeitos investigados, um trabalho sistemático de reflexão sobre tais experiências.

Os dados de pesquisa apontam o diálogo como elemento significativo no trabalho de formação permanente realizado na E. M. Prof. Perseu Abramo. As atividades formativas desenvolvidas no âmbito da Escola propiciam possibilidades para que a Professora-Coordenadora e educadores teorizem sua prática, trazendo para a discussão concepções, idéias, divergências e convergências em torno dessas práticas e, mediante esse movimento, o trabalho educativo vai se construindo e se concretizando.

Na perspectiva freireana, o diálogo é um valor e um princípio pedagógico fundamental. Os espaços formativos desenvolvidos na Escola investigada constituem-se enquanto espaços de formação permanente dialógicos, na medida em que não há transferência de saber de um sujeito ao outro, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam compreender o conteúdo sobre o qual ou, a propósito do qual, estabelece-se a “relação comunicativa” (Freire, 1977).

Corroborando as idéias de Freire, Pacheco (2007: 86), ao estudar a trajetória de formação de professores na Escola da Ponte afirma que os círculos de formação:

Ajudaram a concretizar o trabalho de aprender com os outros. (...) Reuniu pessoas capazes de comunicação e de ação, para acesso a um propósito comum. Se cada professor elabora a sua própria história, reelabora-a com outros professores. Todos são ensinantes e aprendizes, a todo momento. E, se ninguém ensina ninguém, todos aprendem com todos.

Os princípios norteadores da experiência de formação permanente em Diadema (diálogo, trabalho coletivo, troca de experiências, reflexão sobre a prática e respeito aos saberes de experiência dos educadores) constituem “tijolos” na construção de uma proposta de formação na perspectiva crítico-transformadora. A “argamassa” que liga esses princípios constitui-se na gestão democrática que emoldura essa escola. Os dados colhidos na E. M. Prof. Abramo demonstram que a gestão é compreendida como uma possibilidade de enfrentamento do cotidiano, pelo coletivo da Escola. É com essa compreensão que se define o projeto político-pedagógico cuja intenção orienta-se para a construção da melhoria da qualidade social do ensino<sup>47</sup>.

O depoimento da Professora-Coordenadora, apresentado a seguir, é elucidativo desta constatação:

Gestão democrática é uma gestão que não é centralizada só no Professor-Coordenador. Uma escola não se faz só com o Professor-Coordenador. É necessário a participação de todos. O Professor-Coordenador dirige a escola, mas precisa contar

---

<sup>47</sup> A qualidade social difere da qualidade total por não encontrar-se vinculada aos interesses particulares e privados, nem regular-se pela lógica do mercado competitivo; ao contrário, a qualidade social opõe-se a este caráter de exclusão, orientando-se no sentido de qualidade para todos. (Freire, 2007: 39-45)



com outras pessoas. O Professor-coordenador faz com que as atividades aconteçam de uma forma coletiva. (APÊNDICE C)

Esta postura educativa concebe a participação e o trabalho coletivo como condições imprescindíveis à construção do comprometimento de todos com o processo de transformação do cotidiano da escola em função de um projeto político-pedagógico emancipatório.

Um aspecto importante que se destaca na atuação da Professora-Coordenadora da Escola é o seu envolvimento com as questões pedagógicas que, ao lado daquelas administrativas, faz com que haja um processo integrador da idéia de democratização. A participação de todos nas tomadas de decisões no aspecto pedagógico torna, desta maneira, coletivo o espaço de formação do ambiente de aprendizagem.

Diante dos resultados apresentados, é possível afirmar que o pensamento freireano se faz presente em Diadema na proposta de formação permanente de educadores, tanto no que diz respeito à sua teoria quanto à sua prática.

Apesar dos avanços verificados no campo de pesquisa, no que se refere ao seu programa de formação permanente de educadores, observei alguns desafios que ainda precisam ser enfrentados pela Secretaria de Educação do Município de Diadema.

O primeiro desafio a ser superado diz respeito à necessidade de investimentos em materiais pedagógicos e brinquedos adequados às faixas etárias na Educação Infantil. As observações demonstraram que, em algumas situações, os educadores produziam materiais pedagógicos com recursos próprios e que muitos dos brinquedos existentes encontravam-se sucateados.

Necessário se faz investir recursos em computadores e disponibilizar a Internet tanto para uso de educadores como de alunos. Além disso, investir em uma biblioteca no espaço escolar. Acredito que uma preocupação mais atenta a esse respeito pode trazer melhoria das condições nas quais se realiza o processo de formação permanente.

O segundo desafio refere-se à resolução do problema da isonomia salarial<sup>48</sup> dos docentes. A diferença de salário entre educadores e professores constitui-se em ponto de conflito no campo investigado. Os sujeitos entrevistados reconhecem, independentemente da nomenclatura da função, que seu trabalho é de igual valor, ou seja, todos são educadores de crianças pequenas. Assim, não caberia fazer distinção de função quanto à categoria profissional.

Ao olhar o processo de reflexão construído e registrado neste estudo, ainda coloco uma última indagação: qual a validade de uma proposta de formação permanente de educadores inspirada no pensamento freireano no contexto social e educacional atual?

Acredito que esta pesquisa foi capaz de trazer a resposta a esta indagação; no entanto vale, aqui, uma reflexão final sobre esse ponto.

A formação de educadores tem sido amplamente debatida por pesquisadores e formadores que têm apresentado críticas e propostas variadas sobre este tema.

Trabalhos como os de Gatti (1992; 1994)<sup>49</sup>, por exemplo, identificam e apontam os desafios e as demandas nos processos de formação, nas políticas públicas e nas ações de professores.

Gatti (1992), analisando a situação da formação (inicial e continuada) de docentes no Brasil, verificou e apresentou alguns problemas básicos: cursos de licenciatura oferecidos em precárias condições por instituições privadas são predominantes; a experiência prática e o conhecimento dos professores não são levados em consideração; e os currículos dos cursos são enciclopédicos, elitistas e idealistas.

Segundo Gatti (1994), a formação de professores nas universidades é relegada a um plano secundário: há uma prioridade nacional em torno da pesquisa. Afirma ainda que:

---

<sup>48</sup> A Constituição Federal de 1988 consagrou o princípio da isonomia salarial, através dos incisos XXX e XXXI de seu artigo 7º, os quais determinam, respectivamente, a "proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil" e a "proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência".

<sup>49</sup> Pesquisas Diagnósticas.

Há um sentimento de desconfiança dos professores em geral com relação à contribuição da universidade em termos de formação. Os cursos de caráter livresco e prescritivo, cujo conteúdo dificilmente se transfere para a prática cotidiana dos professores em suas reais condições de trabalho; a desvalorização do patrimônio de experiência e conhecimento acumulado pelos professores; as dificuldades de combinar bem as contribuições das áreas específicas de conhecimento e os componentes profissionais gerais, estes e outros são fatores que favorecem essa desconfiança. (1994: 39)

Diante dos desafios que se impõem à formação dos professores na contemporaneidade, a pedagogia freireana traduz, a meu ver, uma possibilidade efetiva de superação de tendências e práticas dicotomizadoras no processo de formação de professores, uma vez que

a formação se faz no âmbito da escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados (...). Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 1995: 81)

Esta pesquisa permitiu concluir a relevância e a possibilidade de uma experiência de formação permanente de educadores tendo como pressuposto os referenciais freireanos. Demonstrou que a viabilidade dessa prática assenta-se na opção político-pedagógica de diferentes instâncias educacionais, no Município de Diadema. A Escola Perseu Abramo, em seu fazer formativo cotidiano, demonstrou uma “inquietação esperançosa” em prol da construção de espaços de formação permanente que possibilitem ao sujeito educador fazer, expressar-se, inventar e recriar o ensinar e o aprender com sentido<sup>50</sup>.

“Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (FREIRE, 1996: 77)

---

<sup>50</sup> Para Gadotti (2007:62), “Sentido” quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer. Portanto, significa projeto, sonho, utopia. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente.

## Referências Bibliográficas

### 1. Obras consultadas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas sugestões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 45, p. 66-70, mai. 1983.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANGELO, Adilson de. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo educação de infância**. Recife: Bagaço; NUPEP, 2007.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Org.). **Escolas democráticas**. 2. ed. Tradução Dinah de Abreu Azevedo São Paulo: Cortez, 2001.

BISILLIAT, Jeanne. **Lá onde os rios refluem**. Diadema 20 anos de democracia e poder local. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos: 38)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DICIONÁRIO. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DRAGHICHEVICH, Perla. Da vocação industrial e ausência de políticas sociais: os movimentos populares pela moradia. In: IOKOI, Zilda M. G. (Org.). **Diadema nasceu no Grande ABC: história retrospectiva da Cidade Vermelha**. São Paulo: FAPESP, 2001. p. 177-198.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, Silmara C. Diadema e o Grande ABC: expansão industrial na economia de São Paulo. In: IOKOI, Zilda M. G. (Org.). **Diadema nasceu no Grande ABC**: história retrospectiva da Cidade Vermelha. São Paulo: FAPESP, 2001. p.107-141.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 8. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EDUNESP, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: EdUNESP, 2001b.

\_\_\_\_\_; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006c.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FUSARI, José C. **A educação do educador em serviço**: o treinamento do professor em questão. 1988. 250f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In:\_\_\_\_. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDE,1990. p. 44-53 (Série Idéias, n. 8).

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da nossa época; v. 24).

\_\_\_\_\_. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, mai. 1992

\_\_\_\_\_. Características de Professores(as) de 1º Grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação e Sociedade**. v. 15, n. 48, ago. 1994.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época; v. 77).

IOKOI, Zilda M. G. (Org.). A cidade vermelha: Diadema hoje. In: **Diadema nasceu no Grande ABC**: história retrospectiva da Cidade Vermelha. São Paulo: FAPESP, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, vol. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KLEIN, José Alfonso. O sentido da história: em busca do poder popular. **Caderno de Pesquisa Pós-Graduação Imes**, São Caetano do Sul, São Paulo, ano 5, n. 9, p. 37-51, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.uscs.edu.br/revistasacademicas/caderno/caderno9.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1969.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 9-20, 1995.

MELLOUKI, M´Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, mai./ago. 2004.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Mari B. Movimentos sociais e o processo de urbanização. In: IOKOI, Zilda M. G. (Org.). **Diadema nasceu no Grande ABC**: história retrospectiva da Cidade Vermelha. São Paulo: FAPESP, 2001. p.173-175.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto, Portugal: Porto, 2005.

NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor - esboço histórico. In: JARDILINO, José Rubens L.; NOSELLA, Paolo (Orgs.). **Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre**. São Paulo: Terras do Sonhar; Pulsar, 2005. p. 13-72.

NÓVOA, António. A relação escola-sociedade: "Novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, R. V. S et al. Formação de professores. III CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. UNESP, Águas de São Pedro, mai. 1994.

\_\_\_\_\_(Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. O conceito "exclusão" na literatura educacional brasileira: os primeiros 25 anos (1974-1999). **História da educação**, Pelotas: ASPHE/UFPel, v. 10, n. 19, p. 131-159, abr. 2006.

PACHECO, José. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Milton. **A urbanização desigual**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SÃO PAULO. **Grupos de Formação: uma (re) visão da educação do educador**. Cadernos de formação. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, 1990.

SAUL, Ana M. A formação dos educadores na cidade de São Paulo. **Revista ANDE**, São Paulo, Ano 12, n 19, 1993.

\_\_\_\_\_(Org.). **Paulo Freire e a formação dos educadores – múltiplos olhares**. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2000.

\_\_\_\_\_(Org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética docente e políticas públicas de educação**. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Jefferson Ildfonso da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

THIOLLENT, Michael. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação)

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VALENTE, Wagner R. A formação em serviço do professor coordenador pedagógico a partir da troca de experiência e como possibilidade para a produção de conhecimento. **Revista de educação da Apeoesp**, São Paulo, v. 2, p.9-12, nov. 1996.

ZANZINE, Soraia Alexandra. **A experiência dos grupos de formação na trajetória profissional dos educadores da rede municipal de ensino: marcas de uma permanência**. 2000. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000..

## **2. Fontes documentais do Município de Diadema:**

DIADEMA. **Investir em Gente é que faz a diferença**. Diadema: Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL); Prefeitura Municipal de Diadema, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano municipal de educação do Município de Diadema**. Diadema: Secretaria Municipal de Educação de Diadema, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação Pedagógica**. “Primeira versão em movimento”. Diadema: Departamento de Educação (DEPED)/Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, mar. 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientações para as escolas de período integral** – 2003. Diadema: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Diadema, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diário na Escola** – 1º versão. Programa de Formação Permanente – Diadema faz escola. Proposta Curricular para as Escolas Municipais. Diadema: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Diadema, 2004.

\_\_\_\_\_. CONGRESSO POPULAR DE EDUCAÇÃO – Educação para todos. 2006 - Cartilha. Diadema: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de Diadema, 2006.

\_\_\_\_\_. **Caderno Diadema faz Escola**. Proposta Curricular em Ação. Seminário Estendido. Diadema: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

ESCOLA Municipal Perseu Abramo. **Plano Escolar 2006**. Diadema, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Escolar 2007**. Diadema, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico**. Diadema, 2004.



### 3. Páginas eletrônicas pesquisadas

BRASIL. **Lei 5692/1971**: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 10 mar. 2006.

CIDADES BRASILEIRAS. Diadema, São Paulo: cidades brasileiras: história de Diadema. Disponível em: <http://www.cidadebrasileira.brasilecola.com/sao-paulo/historia-diadema.htm>. Acesso em: 1 set. 2007.

DIADEMA. **Diadema**. Disponível em: [http://www.diadema.sp.gov.br/apache2-default/index.php?option=com\\_content&view=article&id=23&Itemid=28](http://www.diadema.sp.gov.br/apache2-default/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=28). Acesso em: 15 fev. 2006b.

IBGE. **Cidades**: Diadema-SP. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 15 fev. 2006.

INEP. **Censo escolar**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/>. Acesso em: mai./jun. 2006.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_lei9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei9394.pdf). Acesso em: 29 out. 2008.

SAUL, Ana Maria. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 2, São Paulo, jun. 2006. Disponível em: [http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos\\_v\\_1\\_n\\_2\\_jun\\_2006/A%20CATEDRA%20PAULO%20FREIRE.pdf](http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_2_jun_2006/A%20CATEDRA%20PAULO%20FREIRE.pdf). Acesso em: 06 nov. 2007.

WEB BUSCA. Diadema: mapas. Disponível em: [http://www.webbusca.com.br/pagam/diadema/diadema\\_mapas.asp](http://www.webbusca.com.br/pagam/diadema/diadema_mapas.asp). Acesso em: 10 mar. 2007.

WIKIPEDIA. A enciclopédia livre. **Diadema**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diadema>. Acesso em: 29 out. 2008.

## APÊNDICE A

### Questionário: Professores/ Educadores

Nome:

1. Escolaridade:

2. Função exercida nesta escola: ( ) professor(a) ( ) educador (a)

3. Qual sua carga horária semanal de trabalho nesta escola?

4. Há quantos anos trabalha nesta escola?

( ) menos de um ano

( ) até dois anos

( ) até três anos

( ) até quatro anos

( ) mais de quatro anos

Se mais de cinco anos especifique:

5. Você mora:

( ) em torno desta escola e conhece a vida da comunidade.

( ) em torno desta escola , mas não conhece a vida da comunidade.

( ) longe desta escola e conhece a vida da comunidade.

( ) longe desta escola e não conhece a vida da comunidade.

6. Você tem participado das atividades de formação permanente para os (as) professores (as) e educadores (as) de Educação Infantil oferecidas pela Secretaria de Educação de Diadema para o ano de 2007?

( ) muitas vezes

( ) regularmente

( ) poucas vezes

7. Se você não participou muitas vezes das atividades de formação explique o porquê.

8. As atividades de formação permanente para os (as) professores(as) e educadores (as) de Educação Infantil oferecidas pela Secretaria de Educação de Diadema para o ano de 2007:

( ) não contribuíram para a sua prática

Contribuíram:

( ) muito para a sua prática docente

( ) razoavelmente para a sua prática docente

( ) pouco para a sua prática docente

Justifique sua resposta

9. Apresente sugestões para a melhoria das atividades de formação permanente para os (as) professores(as) e educadores (as) de Educação Infantil oferecidos pela Secretaria de Educação de Diadema .

## **APÊNDICE B**

### **Entrevistas**

#### **1. Questões norteadoras: Professores/ educadores:**

- 1) Como a escola vem organizando os momentos de formação permanente de professores/educadores?
- 2) Como são definidos os temas das atividades de formação permanente nesta escola?
- 3) Qual a sua opinião a respeito dos resultados dessas atividades de formação permanente em sua prática de sala de aula?
- 4) A partir de sua participação nas atividades de formação permanente como você vê a importância da teoria na formação do professor/educador?
- 5) Quando você considera que um professor/educador está formado?

#### **2. Questões norteadoras: Professora-Coordenadora**

- 1) Quais são os objetivos fundamentais da Secretaria de Educação com a proposta de formação permanente de seus professores/educadores?
- 2) Como você tem organizado os momentos de formação permanente de professores/educadores?
- 3) Quais são as dificuldades que a escola enfrenta para realizar a formação permanente de professores/educadores?
- 4) Quais são as suas expectativas com relação à formação permanente de professores/educadores?
- 5) Qual é a sua percepção a respeito dos resultados destas formações na prática dos professores/educadores?
- 6) Como você vê a importância da teoria na formação do professor/educador

## ANEXO A

### Participação em cursos – Seminário Estendido/2007<sup>1</sup>

#### 1. Formação para os (as) Professores (as) e Educadores (as) de Educação Infantil

Grupo A : 23/06  
Local: E.M. Paulo Freire  
8h às 12h

#### Educar/Cuidar Os desafios de ser professor(a) e educador (a) de crianças pequenas

**Objetivo:** Visa discutir as relações afetivas, a parceria com as famílias, a questão da ética e perfil de profissionais

Formadora: Sueli Amaral Mello, Doutora em Educação pela UFSC, Professora do curso de Pós-Graduação da UNESP, Marília.

#### 2. Filosofia e formação de formadores: perspectivas e desafios

08/08  
Local: CAIS  
Noite – 18h30 às 22

#### **Ementa:**

O curso relacionará filosofia com educação em perspectivas múltipla, relacionando-a aos eixos do currículo em Diadema, como Dignidade e Humanismo, Cultura, as Diferentes Linguagens, Meio Ambiente, Cuidar e Educar, Gestão democrática e Formação de Formadores, contribuindo assim na prática docente da educação infantil.

**Formador:** Mauro Araújo de Sousa, professor de EJA II desde 1996 da PMD; Licenciado em Filosofia e História; Mestre em Ciências da Religião/Filosofia da Religião; Doutor em Filosofia; Autor do Livro Cosmóvisão em Nietzsche; Conferencista em Congressos de Filosofia e Religião (Federais, Estaduais e na PUC/SP). Participação em Grupo de pesquisas PUC/SP; Conferencista e Mediador em Cafés Filosóficos.

---

<sup>1</sup> Dados retirados do documento Diadema (2007).

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)