

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARILZA JIACOMINI RUBINHO VAZ**

**PROJETO SALA DE EDUCADOR EM UMA ESCOLA DE PONTES E LACERDA:  
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO**

**CÁCERES-MT  
2016**

**MARILZA JIACOMINI RUBINHO VAZ**

**PROJETO SALA DE EDUCADOR EM UMA ESCOLA DE PONTES E LACERDA:  
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação professora Dr.<sup>a</sup> Heloisa Salles Gentil.

**CÁCERES-MT  
2016**

Vaz, Marilza Jiacomini Rubinho.

Projeto Sala de Educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso./Marilza Jiacomini Rubinho Vaz. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

140f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientadora: Heloisa Salles Gentil

1. Formação continuada. 2. Projeto Sala de Educador 3. Políticas públicas. I. Título.

CDU: 371.13(817.2)

**MARILZA JIACOMINI RUBINHO VAZ**

**PROJETO SALA DE EDUCADOR EM UMA ESCOLA DE PONTES E LACERDA:  
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr<sup>a</sup>. Heloisa Salles Gentil  
Orientadora – PPGEdU/UNEMAT

---

Dr<sup>a</sup>. Simone Albuquerque da Rocha  
Membro – PPGEDU/UFMT

---

Dr. Irton Milanesi  
Membro – PPGEDU/ UNEMAT

**APROVADA EM: 05/02/2016**

*Dedico este trabalho ao meu esposo Amasilio dos Santos Vaz pelo incentivo e companheirismo, ao meu filho Lucas Joaquim Rubinho Vaz e a minha filha Maisa Rubinho Vaz, pelo amor, carinho e compreensão durante as minhas ausências. Ao meu pai João Rubinho Godoy e à minha mãe Maria Aparecida Giacomini Godoy que, mesmo com problemas de saúde, muito contribuíram nesta trajetória de estudos intensos e viagens constantes.*

*Agradeço:*

*A Deus, pela minha vida e pelos dons do Espírito Santo, que sempre fortalece o meu espírito. Em especial, pela superação das fragilidades do corpo.*

*À minha família, que durante todo o tempo me apoiou e cuidou de mim nos momentos que estive fragilizada por vários motivos. Ao meu esposo, que com sua sabedoria como educador sempre me motivou a buscar novos desafios profissionais. Ao meu filho e minha filha, que com seus sorrisos me incentivaram a vencer as minhas limitações.*

*Ao meu pai e a minha mãe, que com amor e carinho cuidaram dos meus filhos e nunca mediram esforços para me auxiliar nas horas que mais precisei.*

*À minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Heloísa Salles Gentil, por ter sido uma “mãe” que compreendeu todos os problemas que passei durante este tempo de estudo. Pessoa que, com sua sabedoria, paciência e compreensão, soube florear este momento tão importante em minha vida. Parablenzo pela sua excelente orientação, pois soube ir além do científico, sendo humana e mantendo uma relação harmoniosa. Sempre sábia nas palavras e expressões que, com sua experiência de vida, muito contribuiu com o meu crescimento.*

*A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso - PPGEdU/UNEMAT, pelos momentos ricos de saberes.*

*Aos colegas de turmas do PPGEdU/UNEMAT pela convivência e pelas trocas estabelecidas, em especial Cléria e Soninha, pela nossa proximidade e companheirismo.*

*À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, pela concessão da Licença para Qualificação Profissional.*

*À FAPEMAT, pela concessão de bolsa de incentivo à pesquisa.*

*Quando se defende a ideia do professor como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão. Não se está propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade. O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça; [...].*  
(Evandro Luiz Ghedin)

## RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso, na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do município de Pontes e Lacerda/MT. A temática trata da formação continuada de professores da Educação Básica no Ensino Fundamental e visa responder à seguinte indagação: Como os professores compreendem o Projeto Sala de Educador-PSE e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem? Durante o desenvolvimento da pesquisa foram necessários estudos de referenciais teóricos/metodológicos os quais nos direcionaram à abordagem qualitativa, especificamente, um Estudo de Caso. Realizamos um balanço de produção para conhecer pesquisas que se aproximam da nossa temática, estudos de Leis que amparam as políticas de formação continuada no Brasil e em Mato Grosso, de Pareceres Orientativos (PSE) da Secretaria de Estado de Educação/MT, do PSE/2014 da *Escola Ipê Florido* e realizamos entrevistas. A pesquisa objetivou analisar como os professores compreendem o PSE enquanto política de formação e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino e aprendizagem. Com relação à temática em estudo buscamos estabelecer um diálogo com autores que discutem a formação continuada, na perspectiva do professor reflexivo, tais como: Zeichner (1993), Schön, (1995), Giroux (1997), Nóvoa, (1997), Garcia (1999), Imbernón (2010), Ghedin (2012), Pimenta (2012) entre outros. A análise dos dados evidencia que os professores compreendem o PSE como uma política de formação continuada que fortalece a escola como espaço formativo e coletivo de discussões, reflexão e troca de experiências. Quanto aos campos teórico, didático pedagógico e do ensino e aprendizagem os dados evidenciam aspectos positivos e negativos. Segundo os entrevistados, o processo formativo que antecedeu ao PSE foi extremamente positivo e consolidou ao longo de sua história uma identidade formativa na escola *lócus* da pesquisa. Os profissionais têm assumido uma postura crítico reflexiva. A formação continuada possibilitou mudanças no campo didático pedagógico e do ensino aprendizagem, no entanto dados apontam que nem sempre acontece a relação teoria/prática e algumas vezes os estudos teóricos não atendem as necessidades do contexto.

**Palavras-chave:** Projeto Sala de Educador; Formação Continuada; Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program, Master of Education, State University of Mato Grosso, in the search line Teacher Training, Public Policy and Pedagogical Practices, Research was conducted in a public school in the city of Pontes e Lacerda/ MT. The theme deals with the continuous training of basic education teachers in elementary school and aims to answer the following question: How teachers understand the Project Educator PSE-room and its contribution in theoretical courses, educational didactic learning and teaching? During the development of the research were necessary studies of theoretical / methodological framework which directed us to the qualitative approach. Specifically, a Case Study. We conducted a production balance to meet research approaching our theme, studies of laws which support the continuing education policies in Brazil and Mato Grosso, Opinions guideline (PSE) of the State Department of Education / MT, PSE / 2014 School Ipê Florido and conducted interviews. The research aimed to analyze how teachers understand the PSE while training policy and its contribution in theoretical courses, pedagogical and didactic teaching and learning. Regarding the topic under study we seek to establish a dialogue with authors who discuss the continuing education from the perspective of reflective teacher, such as Zeichner (1993), Schön (1995), Giroux (1997), Nóvoa, (1997), Garcia (1999), Imbernon (2010) Ghedin (2012), Pimenta (2012) among others. Data analysis shows that teachers understand the PSE as a continuing education policy that strengthens the school as a formative and collective space of discussion, reflection and exchange of experiences. As for the theoretical courses, pedagogical and didactic teaching and learning data show the positive and negative aspects. According to respondents, the training process leading up to the PSE was extremely positive and consolidated throughout its history a formative identity locus in school research. Professionals have taken a critical reflexive posture. Continuing education possible changes in the educational field didactic and teaching learning, but link data that does not always happen the relationship between theory/practical and sometimes theoretical studies do not meet the needs of the context.

Keywords: Educator Room Project; Continuing training; Public policy.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro I.</b> Perfil dos sujeitos .....	29
<b>Quadro II.</b> Demonstrativo de descritores usados na pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES .....	57
<b>Quadro III.</b> Demonstrativo de teses e dissertações selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES .....	57
<b>Quadro IV.</b> Particularidades do percurso formativo .....	98

## **LISTA DE SIGLAS**

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBA** - Ciclo Básico de Aprendizagem

**CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

**CEFAPRO** - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**EAD** - Educação a Distância

**FUNDESCOLA** - Fundo de Fortalecimento da Escola

**GESTAR** - Gestão de Aprendizagem Escolar

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**MEC** - Ministério de Educação

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PPGEdu** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PSE** - Projeto Sala de Educador

**SEDUC/MT** - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

**SUFP** - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação

**UAB** - Universidade Aberta do Brasil

**UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso

**UNEMAT**- Universidade do Estado de Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I</b> .....	16
<b>O CAMINHO DA PESQUISA: CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	16
1.1 O problema da pesquisa.....	16
1.2 O Estudo de Caso e os instrumentos da pesquisa: análise documental e entrevista.....	22
1.3 O <i>lócus</i> e os sujeitos da pesquisa.....	28
<b>CAPÍTULO II</b> .....	30
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR: PROJETO SALA DE EDUCADOR</b> .....	30
2.1 Abordagem histórica da formação docente inicial e continuada.....	30
2.2 Políticas de formação continuada no Brasil e em Mato Grosso: Projeto Sala de Educador.....	36
2.3 A formação continuada docente e a perspectiva crítica reflexiva .....	46
<b>CAPÍTULO III</b> .....	56
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO: BALANÇO DE PRODUÇÃO</b> .....	56
3.1 Balanço de produção .....	56
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	63
<b>VIVÊNCIAS FORMATIVAS E O PROJETO SALA DE EDUCADOR</b> .....	63
4.1 A formação continuada: objetivos e metodologias propostos no projeto de formação continuada da SEDUC/MT e o PSE da escola pesquisada.....	63
4.2 A formação continuada PSE: como são organizados os encontros de formação na escola, desde seu planejamento à avaliação .....	72
4.3 O processo formativo que acontece via PSE e sua relação com as questões teóricas, didático pedagógicas e do ensino aprendizagem.....	78
4.4 O percurso formativo que antecede ao PSE .....	98
4.5 O que pensam os professores a respeito da formação continuada que acontece no PSE ..	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	132
<b>APÊNDICE 1</b> .....	139
<b>APÊNDICE 2</b> .....	140

## INTRODUÇÃO

*[...] é necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa.  
(Francisco Imbernón)*

A temática formação continuada tem motivado muitas pesquisas no Brasil e no mundo, como afirma Gimeno Sacristán (1999, p.64): “O debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”.

Na sociedade contemporânea, a formação continuada é o centro das questões educacionais e vem sendo fundamental na busca da transformação da realidade educativa. Segundo Freitas (2007), a formação continuada tem se revelado uma estratégia para as “inovações” no contexto escolar e também tem sido caminho para a ressignificação das experiências docentes, visando se adequar às situações da atualidade.

As políticas voltadas às questões educacionais têm proposto formação continuada no contexto escolar, devido à necessidade de reflexão sobre a prática, de análise da realidade, de modo que se possa compreender, interpretar e fazer intervenções significativas para a aprendizagem.

Devido à grande relevância da formação continuada no contexto educacional, decidimos estudar sobre a formação continuada de professores da Educação Básica no Ensino Fundamental em uma escola estadual do município de Pontes e Lacerda, Mato Grosso. O desejo de pesquisar este tema surgiu quando iniciamos o desafiante trabalho de professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), na função de professora formadora. No exercício desta atividade, começamos a acompanhar e orientar o Projeto Sala de Educador (PSE) em algumas escolas, essa vivência em contextos diferenciados alimentou o interesse em aprofundar os estudos em relação à condução da formação dos docentes no interior das escolas.

Trabalhar a formação continuada em várias escolas se revelou provocativo, pois quase todas as escolas nas quais atuamos não tinham vivência formativa anterior ao PSE, desse modo, acompanhar e orientar a implantação desse Projeto foi um trabalho desafiador.

No entanto, encontramos, entre as escolas, uma realidade diferenciada, na qual percebemos uma vivência formativa anterior ao PSE, essa realidade se mostrou um campo propício à investigação.

A partir deste contexto, o desejo de pesquisa foi aguçado com vistas a ouvir as percepções e as perspectivas dos professores que fazem parte desta vivência formativa anterior e posterior à implementação do PSE. Nossa pesquisa teve como temática a formação continuada de professores da Educação Básica no Ensino Fundamental e visou responder à seguinte indagação: Como os professores compreendem o PSE e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem? Para concretizar essa investigação, avaliamos como apropriado o uso da abordagem qualitativa por enfatizar processos e significados. Esta pesquisa é especificamente um Estudo de Caso, cujos instrumentos utilizados na coleta de dados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Na análise documental realizamos estudos de Leis que amparam as políticas de formação continuada no Brasil e em Mato Grosso, de Pareceres Orientativos relacionados ao PSE e analisamos o PSE/2014 da escola *lócus* da nossa pesquisa. Também buscamos, por meio de um balanço de produção, conhecer pesquisas que se aproximam da nossa temática para ajudar em nossa análise de dados.

Para a realização das entrevistas elaboramos um roteiro, buscamos estruturar questões que conduzissem a pesquisa conforme os objetivos. Também elaboramos uma ficha para caracterização dos professores participantes do processo formativo, essa teve por objetivo coletar informações que pudessem auxiliar na seleção dos sujeitos colaboradores de nossa pesquisa. Desse modo, a pesquisa objetivou analisar como os professores compreendem o PSE enquanto política de formação continuada e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem. Ao tecer o texto desta dissertação, foi necessária a divisão em capítulos, que se encontram organizados como descrito a seguir.

O capítulo I apresenta o caminho teórico-metodológico trilhado no desenvolvimento desta pesquisa, começamos pela realização de estudos bibliográficos com o propósito de aprofundar os conhecimentos necessários à realização da investigação, em seguida caracterizamos os sujeitos da pesquisa e, por fim, apresentamos as discussões a respeito da pesquisa qualitativa, especificamente do Estudo de Caso e os instrumentos que utilizamos na coleta de dados: análise documental e entrevista. Para fundamentar as discussões deste

capítulo, buscamos os estudos dos seguintes autores: Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Bogdan & Biklen (1994), Gil (1999), Yin (2005), Gatti (2007).

No segundo capítulo, apresentamos as discussões da área sobre a temática desta pesquisa: formação continuada de professores da Educação Básica no Ensino Fundamental. Começamos trazendo uma abordagem histórica da formação docente, contemplando a formação inicial e a formação continuada. Em seguida, discutimos a respeito das políticas de formação continuada no Brasil e em Mato Grosso, visando compreender algumas questões da formação continuada relacionadas ao PSE. Também estabelecemos um diálogo com alguns autores que discutem a formação continuada na perspectiva do professor reflexivo, tais como: Zeichner (1993), Schön, (1995), Giroux (1997), Nóvoa, (1997), Garcia (1999), Imbernón (2010), Ghedin (2012), Pimenta, (2012) entre outros que evidenciaremos no decorrer da análise.

No terceiro capítulo, apresentamos a produção científica sobre a formação continuada de professores em Mato Grosso por meio de um balanço de produção, realizado no portal de acesso livre da Capes, que abriu caminhos à pesquisa de campo. Conhecer o processo de pesquisa de outros pesquisadores auxiliou no aprofundamento dos estudos e conseqüentemente influenciou o nosso processo de pesquisa. O estudo de questões próximas do nosso objeto contribuiu na condução de nossa pesquisa.

No quarto capítulo, analisamos os dados obtidos por meio do estudo de documentos e das entrevistas realizadas com os docentes envolvidos diretamente na pesquisa, visando apreender como os professores compreendem o PSE enquanto política de formação continuada e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem. Para tecer o diálogo entre os dados, procuramos compreender os princípios, as finalidades e as perspectivas teóricas que sustentam a política de formação continuada dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, em especial o PSE. Em seguida, discorreremos a respeito da formação continuada que acontece por meio do PSE de uma escola estadual de Ensino Fundamental em Pontes e Lacerda-MT, desde seu planejamento, organização até a avaliação. Por fim, elaboramos o texto a partir dos dados coletados na entrevista, o que consolidou o todo da pesquisa.

Nas considerações finais, sinalizamos a respeito dos resultados da análise dos dados que apresenta aspectos positivos e negativos com relação ao processo formativo que acontece

no PSE. Na análise das entrevistas, encontramos evidências da perspectiva dialética da formação continuada que acontece no PSE, pois o processo formativo vivenciado na escola *locus* da pesquisa produz o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional bem como possibilita o protagonismo crítico reflexivo dos professores. Os professores declararam a relevância e teceram críticas a respeito da ação formativa do PSE a respeito da relação teoria e prática, mudanças nas ações didático pedagógicas e no processo de ensino aprendizagem. No decorrer da análise das entrevistas, encontramos várias evidências de que os professores compreendem o espaço PSE como uma política pública de formação continuada que tem fortalecido a escola enquanto espaço formativo, dialógico e de trocas de experiências.

## CAPÍTULO I

### O CAMINHO DA PESQUISA: CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*O estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.*  
(Lüdke e André)

O objetivo deste capítulo é apresentar o caminho teórico/metodológico percorrido no desenvolvimento desta pesquisa, primeiro expomos as motivações que orientaram a realização desta investigação, caracterizamos os sujeitos da pesquisa e por fim discorremos a respeito da pesquisa qualitativa, especificamente do Estudo de Caso. Os instrumentos que utilizamos na coleta de dados foram análise documental e entrevista. Para fundamentar as discussões deste capítulo, buscamos os estudos dos seguintes Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999), Yin (2005), Gatti (2007).

#### 1.1 O problema da pesquisa

A educação formal tem importante papel na formação do sujeito, para tanto precisa levar em conta as questões de natureza social, política, econômica e cultural, pois essas influenciam o processo de produção, de socialização e de apropriação do conhecimento. As novas formas de comunicação também vêm influenciando e gerando novas configurações na construção do conhecimento. São muitos os desafios do mundo moderno que conduzem à necessidade de mudanças na área educacional, tanto na Educação Básica como também na Educação Superior.

Em meio aos desafios do mundo moderno, a educação formal tem se deparado com muitos desafios. As dificuldades de aprendizagem apresentadas hoje são muitas, essas se devem a um conjunto de fatores, provavelmente estão relacionadas ao processo de transformação das informações em conhecimento, dificuldades na leitura e na escrita, que geralmente comprometem todo o processo de aprendizagem.

O contexto educacional apresenta inúmeros problemas e são muitas as responsabilidades atribuídas aos educadores tais como: questões sociais, culturais, psicológicas, entre outras. Para ajudar o educador em suas funções, a escola precisa, em seu

Projeto Político Pedagógico (PPP), planejar ações que contemplem a realidade da comunidade escolar, seus costumes, valores e seus desejos. Nas ações da escola, é preciso elucidar que homem, que sociedade, qual escola e qual formação de professores a instituição deseja. Também há que se pensar em questões que antecedem tudo isso, para que a escola possa cumprir seu papel social.

Para que a ação educativa possa contribuir com a transformação social, faz-se necessário que o profissional tenha uma formação crítica e permanente, que possibilite estudos e pesquisas, que permitam questionar a realidade e visualizar novos paradigmas. As novas configurações da linguagem e das formas de comunicação têm influenciado nas relações sociais, no mundo do trabalho e nos contextos educacionais e o educador precisa estar preparado para trabalhar neste contexto de mudanças.

Pimenta (2012) destaca que a educação escolar apresenta uma dicotomia em sua ação, pois ao mesmo tempo retrata e reproduz a sociedade em que está inserida, também projeta uma sociedade idealizada por alguns. Historicamente, a educação precisa conciliar as demandas sociais colocadas pelo seu contexto com o conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A educação escolar é determinada pelas necessidades sociais, a escola precisa manter uma relação dialética com a sociedade. Para que a ação educativa contemple as necessidades do mundo contemporâneo, faz-se necessário ao profissional da educação uma formação contínua, que possibilite reflexões sobre as questões teóricas, didáticas, pedagógicas, com abrangência no ensino e na aprendizagem. Os projetos formativos têm que contemplar a dimensão histórica, política e científica do trabalho do educador.

O contexto educacional apresenta muitos problemas e esses vêm sendo discutidos por políticos, educadores e por outros segmentos da sociedade. Constantemente, os professores têm sido alvo de muitas críticas e debates. Questionam sobre sua formação, suas práticas pedagógicas, entre outros aspectos. Em meio a este cenário, a formação docente passou a ser o centro de muitas políticas educacionais em todo o mundo.

No Estado de Mato Grosso também se percebeu a importância da formação continuada para os profissionais da Educação Básica e, no ano de 2010, foi publicado um documento intitulado *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Ressaltamos que este “[...] documento foi discutido e elaborado com a colaboração de

professores, professoras, técnicos e técnicas da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica/SUFP e dos CEFAPROS, no período de 2004 a 2010.” (MATO GROSSO, p.02, 2010). Esse documento diz que:

[...] a formação continuada não pode limitar-se à participação desses profissionais em cursos e palestras esporádicas sem vínculo com o Projeto Político Pedagógico da escola, mas deve significar seu envolvimento em estudos contínuos e sistemáticos, seja através de programas especialmente organizados pelas Instituições de Ensino Superior e/ou Secretarias de Educação, ou aquelas definidas no próprio contexto da unidade escolar. (MATO GROSSO, p.16, 2010).

A preocupação com uma formação processual e contínua gerou o Programa de formação continuada, hoje com foco no Projeto Sala de Educador (PSE), que é elaborado com intuito de planejar e organizar estudos relacionados aos temas pertinentes à realidade de cada escola. Essa elaboração é feita pela escola a partir de um documento denominado Parecer Orientativo da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC) e conta com a orientação e acompanhamento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO).

Em 2009, começamos a fazer parte mais ativamente da realidade do PSE, pois foi quando integramos o coletivo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda/MT. Assumimos o papel de professora formadora, tendo como principal função orientar e acompanhar a implantação e a implementação do PSE em várias escolas do polo. Essas atividades propiciaram experiências valiosas que possibilitaram estabelecer relações e comparações que nos trouxeram algumas indagações: Por que algumas escolas não compreendem a formação continuada como essencial aos profissionais da educação? Por que temos dificuldades de relacionar a teoria com a prática? Por que muitos educadores não entendem os princípios e as finalidades da formação continuada? Qual a importância da ação reflexiva no contexto escolar? Qual o significado do processo formativo? Quais as influências dos percursos formativos antecedentes ao PSE?

O trabalho com o PSE foi se revelando cada vez mais instigante, mas o desejo de pesquisar surgiu quando começamos a orientar e acompanhar uma determinada escola na cidade de Pontes e Lacerda. A referida escola apresenta uma trajetória formativa anterior ao PSE, essa vivência formativa tem se mostrado como um diferencial na forma de conceber a formação continuada e na organização do planejamento das ações pedagógicas.

Em nossa pesquisa, ouvimos os professores para conhecer a trajetória formativa deles anterior e posterior à implantação do PSE, com o intuito de responder à seguinte indagação: Como os professores compreendem o PSE e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem?

Para discutir a respeito do campo teórico, buscamos os estudos de Giroux (1997) onde ele ressalva que o campo teórico fornece suporte à prática pedagógica, possibilita a mediação e a compreensão crítica das necessidades da práxis, mas é bom ressaltar que a teoria não dita a prática. A articulação teórica/prática leva à reflexão e promove a transformação da realidade. Ela alimenta a ação educativa e direciona a novos caminhos do complexo trabalho educativo.

Nesse sentido, Pimenta (2012) ressalta que o saber docente precisa de conhecimentos teóricos, ou seja, não é formado apenas da prática. A busca da teorização da prática se efetiva por meio de um processo de reinterpretação do fazer pedagógico, são caminhos que possibilitam a interpretação da realidade escolar. Assim se caracteriza o campo teórico a que nos referimos e se justifica a importância da teoria na formação dos docentes, pois os estudos de vários referenciais teóricos possibilitam a compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais dos sujeitos e do processo educacional.

O campo didático pedagógico se ocupa com os métodos e técnicas para colocar em prática a ação educativa. Esse campo busca estudar os diferentes processos de ensino e de aprendizagem. É um campo que orienta e define os objetivos, os conteúdos, os métodos, os meios, as formas de avaliação e outros elementos do processo de ensino, ou seja, se refere à relação ensino aprendizagem, como o educador pensa, propõe, organiza e efetiva sua ação educativa.

Segundo Libâneo (2000), a didática é responsável pela mediação da teoria com a prática docente. Ela faz a ligação entre os fundamentos teóricos e a ação prática que fortalece a práxis educativa. Os docentes precisam ter um pleno “domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino” (LIBÂNEO, 2000, p. 28), pois o fortalecimento teórico possibilita o aprimoramento da ação educativa.

Pimenta (2012) afirma que a ação pedagógica é constituída por atividades que os professores realizam no coletivo escolar com vistas à ampliação do conhecimento do educando. Cabe aos professores planejarem suas aulas com atividades bem estruturadas e orientadas com a finalidade de mediar o ensino e a aprendizagem. A autora também ressalta que processo de ensino e aprendizagem é estruturado a partir de capacidades cognitivas, de conteúdos educativos e de uma série de posturas: científicas, sociais, humanas, afetivas e emocionais que dependem de muitas mediações pedagógicas específicas.

O professor é o principal agente das mediações pedagógicas, ele é o articulador do processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional. O docente é o mediador das interações, das significações e na construção do conhecimento. No campo do ensino aprendizagem o professor deve exercer a função didático pedagógica de planejar, estruturar e principalmente o de gestão dos conteúdos e dos acontecimentos dentro da sala de aula. Segundo Freire:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1998, p. 96). (Grifos do autor).

O campo do ensino aprendizagem é onde o professor deve envolver seus educandos na construção do conhecimento, a ação pedagógica tem que gerar uma movimentação individual e coletiva onde “[...] o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”. (FREIRE, 1998, p.23). Seguindo esse pensamento, o professor é mediador do campo do ensino aprendizagem e os educandos são agentes ativos do processo de aprendizagem.

O campo do ensino aprendizagem é palco do protagonismo docente e discente, no qual os professores são os responsáveis diretos pela ação educativa, que precisa formar sujeitos autônomos, participantes de um mundo que está em constante mudança, que exige posicionamento e reflexão. Segundo Alarcão (1996), o aluno aprende no processo, aprende fazer fazendo, aprende com o movimento da prática. Então, o processo de ensino e aprendizagem precisa da integração dialética entre a ação de ensinar e de educar com finalidade de contribuir com a formação integral do sujeito, ou seja, está associado à ideia intrínseca entre a ação de ensinar e de aprender. O desenvolvimento dialético do processo de ensino e aprendizagem depende da perspectiva docente.

No que diz respeito ao processo de formação docente, segundo Zeichner (1993), a prática reflexiva deve procurar evitar reflexões individuais e buscar as reflexões coletivas, que são mais produtivas. Esse autor formula três perspectivas com relação à reflexão coletiva: a prática reflexiva deve centrar-se no exercício profissional docente e também nas condições sociais que a envolve; aos docentes cabe reconhecer a função política da ação pedagógica, que possibilita a democracia e a emancipação do sujeito. A terceira é o compromisso com a reflexão como prática social que conduz a possíveis mudanças institucionais e sociais. Então, a prática reflexiva possibilita a transformação da escola em espaços de aprendizagens significativas e que faça a diferença na vida dos educandos.

Ressaltamos que a construção do conhecimento não é entendida apenas no sentido de obter informações, é processo que implica ações de identificar, analisar, organizar, entre outras; é trabalhar as informações de maneira crítica, buscando desenvolver um conhecimento sistematizado. É trabalho prioritário da escola, dar condições ao educando de desenvolver a capacidade de transformar as informações em conhecimento crítico.

Na escola o professor e o educando são os principais agentes do processo educativo, a escola é um lugar propício ao movimento dialético do ensino aprendizagem. Para que a ação didática pedagógica cumpra sua função formadora, Giroux (1997) afirma que o professor deve ser um intelectual crítico, em constante processo de formação, que deve promover reflexão coletiva comprometida com a emancipação e a transformação social.

Com base nas discussões a respeito do professor reflexivo, destacamos que os professores são profissionais que buscam conhecimentos teóricos para fundamentar e planejar o seu fazer pedagógico e que o ensino e a aprendizagem acontecem dialogicamente. Segundo Bakhtin (1981), a perspectiva dialógica possibilita ao sujeito a libertação do discurso autoritário do outro, ou seja, o professor é sujeito autônomo que toma decisões sobre o seu trabalho. A dialogia no processo de formação contribui na busca de respostas aos problemas do cotidiano escolar, abre caminhos para o trabalho docente e seu olhar se volta para a realidade do educando, sujeito ativo da ação educativa.

Nossa pesquisa seguiu o caminho da pesquisa qualitativa e “[...] o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”. (DUARTE, 2010, p. 214). Buscamos respostas ao nosso problema de pesquisa por meio de alguns objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar como os professores compreendem o PSE enquanto política de formação continuada e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- Descrever os princípios, as finalidades e as perspectivas teóricas que sustentam as políticas de formação continuada dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso em especial o PSE;
- Analisar os princípios, as finalidades e as perspectivas teóricas do PSE da escola pesquisada com relação à política de formação continuada do Estado de Mato Grosso;
- Descrever e analisar o processo formativo do PSE de uma escola de Ensino Fundamental, desde seu planejamento, organização até avaliação;
- Ouvir e analisar as opiniões dos professores participantes do PSE quanto aos significados do processo formativo em relação aos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem.

Os objetivos propostos visam dar conta do todo desta pesquisa, e quando traçamos esse caminho temos uma intencionalidade que é importante “[...] não perder de vista que é o pesquisador quem define os objetivos da pesquisa, quem escolhe o método de investigação, quem realiza entrevistas, elabora o roteiro, registra respostas, transcreve, arquivava, interpreta, escreve e assina o texto final”. (DUARTE, 2010, p. 218) Assim, assumimos a autoria de nossa pesquisa.

## **1.2 O Estudo de Caso e os instrumentos da pesquisa: análise documental e entrevista**

Para desenvolver a pesquisa aprofundamos os estudos sobre metodologia embasamos nos seguintes autores: Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (2014), Yin (2005), Triviños (1987), Gatti (2007), Gil (1999); estes nos conduziram pelo caminho da pesquisa qualitativa, especificamente um Estudo de Caso e os instrumentos de pesquisa: análise documental e entrevista semiestruturada.

A pesquisa se restringe em apenas uma escola estadual de Pontes e Lacerda, com características específicas no processo de formação continuada; buscamos compreender essa realidade por meio da entrevista com um grupo de sujeitos. Conforme Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa se justifica pela necessidade de analisar como um determinado grupo de sujeitos compreende a realidade. Essas características nos levam a entender que a nossa pesquisa é de cunho qualitativo, especificamente um Estudo de Caso. Com base nos estudos dos autores citados anteriormente, a seguir destacamos alguns pontos que julgamos importantes sobre esse tipo de pesquisa:

- Os acontecimentos são minuciosamente recolhidos enquanto dados e o investigador qualitativo procura trabalhar com uma descrição detalhada do seu objeto de pesquisa;
- Na investigação qualitativa o pesquisador procura aproximar-se e interagir com os sujeitos de pesquisa de forma tranquila, natural, não deixando margens para que haja uma entrada em campo de pesquisa de maneira pouco confortável para os pesquisados;
- Há um interesse pelo modo como as pessoas pensam, agem e vivenciam as experiências particulares;
- As entrevistas são utilizadas mais como uma conversa do que uma formalidade de perguntas que necessitam de uma resposta;
- O objetivo da investigação qualitativa é apreender e compreender situações da natureza humana a partir de suas experiências. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Nas pesquisas em Educação, o Estudo de Caso surge por volta das décadas 1960 e 1970 e se caracteriza como estudo descritivo de uma unidade que pode ser uma escola, um professor, uma sala de aula, entre outras especificidades. Lüdke e André (2014) afirmam que a pesquisa educacional tem por objetivo buscar conhecer a complexa realidade de forma dinâmica e não casual.

Lüdke e André (2014) e Triviños (1987) enfatizam que o Estudo de Caso parte de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas o pesquisador está sempre atento a novos elementos que podem ser importantes para discutir e entender o problema da pesquisa. Assim, entendemos que o Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa relevante, apresenta um potencial enorme na busca de respostas aos problemas educacionais e pode trazer informações

valiosas que podem contribuir na tomada de decisões políticas. Esse tipo de estudo usa várias fontes de informação na busca das manifestações mais relevantes. Ainda segundo Lüdke e André (2014), buscamos outras particularidades desse tipo de estudo, que:

[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 20).

Com base na citação, observamos algumas particularidades deste tipo de investigação, quando delimitamos o caso percebemos suas singularidades e semelhanças com outros estudos, mas no desenrolar da pesquisa as distinções vão sobressair. Com esse tipo de pesquisa não se pretende obter resultados que possam ser universalizados, pois busca uma amostra única com interesses particulares.

O Estudo de Caso tende a investigar circunstâncias diferenciadas, busca conhecer os fenômenos de forma particular, visa o “[...] conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”. (YIN, 2005, p. 20). Para evidenciar ainda mais esse tipo de pesquisa buscamos novamente as autoras Lüdke e André que destacam:

[...] o estudo de caso ‘qualitativo’ ou ‘naturalístico’ encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 27-28). (destaque das autoras).

A importância deste tipo de pesquisa se destaca pelo potencial de compreensão da realidade, revela as particularidades do contexto, essas características minuciosas facilitam à compreensão da realidade formativa da escola como *locus* deste estudo. Devido à necessidade do pesquisador buscar conhecimento amplo sobre o tema no intuito de desvelar os fatos do cotidiano que envolvem o problema da pesquisa, referenciamos Gatti que diz:

O ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial. (GATTI, 2007, p. 9-10).

Nossa pesquisa visou compreender uma determinada realidade formativa que se revelou como fonte de conhecimentos significativos à própria estrutura pesquisada, às semelhanças e principalmente ao todo organizacional que envolve a política de formação continuada do estado de Mato Grosso.

Para compreender esse todo que envolve o problema de nossa pesquisa, optamos por adotar como procedimentos metodológicos a realização de estudos bibliográficos, um balanço de produção, a análise de documentos pertinentes ao caso, realização de entrevistas semiestruturadas com professores participantes do PSE e, por fim, a análise e sistematização dos dados. Acreditamos que estes estudos contribuem com as discussões e as políticas de formação continuada e com reflexões educacionais.

A partir dos estudos bibliográficos construímos a fundamentação teórica da nossa pesquisa; por meio da revisão bibliográfica conhecemos e aprofundamos os estudos com base em conceitos e fundamentos de diferentes autores. Então, os estudos contribuíram na fundamentação teórica e metodológica, cooperando com o rigor científico deste estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as capacidades da memória são limitadas, não se pode ter a pretensão de memorizar tudo, então surgem os documentos que guardam as informações. Nesse sentido, o documento escrito constitui-se uma fonte confiável para o pesquisador. Afirmam os autores que estes são fontes insubstituíveis na constituição referente a um passado relativamente distante, mas também podemos analisar documentos recentes ou do próprio período em que ocorreu a pesquisa.

Ainda a respeito da análise documental, Lüdke e André apontam para a importância de se identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesses do pesquisador, pois os documentos representam uma fonte natural de conhecimento que “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 45).

A nossa pesquisa, conforme já foi dito, visou analisar como os professores compreendem o PSE enquanto política de formação continuada e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem. Então delimitamos os documentos que poderiam trazer dados relevantes à nossa pesquisa. Os estudos foram a partir dos seguintes documentos: Política de formação dos profissionais da Educação Básica

SEDUC/MT; Pareceres Orientativos SEDUC/MT desde 2003 a 2015 e o Projeto Sala de Educador do ano de 2014, esse referente à escola *locus* da pesquisa.

A partir da análise desses documentos, buscamos estabelecer relação entre os objetivos prescritos na política de formação continuada da SEDUC e os do PSE da escola pesquisada, relacionando com a análise dos dados coletados na entrevista com os docentes envolvidos na formação continuada.

Como já foi dito, optamos também por realizar entrevistas por ser um importante procedimento à pesquisa social. Nesse sentido, Bogdan e Biklen afirmam que: "[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo." (1994, p. 134).

Em nossos estudos observamos várias formas de proceder na realização das entrevistas e percebemos que a mais apropriada aos objetivos da nossa pesquisa seria a entrevista semiestruturada, que "[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações." (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 40). Isto porque, segundo Triviños a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações." (1987, p. 152).

A entrevista semiestruturada é mais livre do que a entrevista estruturada, porque o entrevistador tem que ser atuante para não perder o foco. Gil afirma que "[...] o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada." (1999, p. 120). Então, o objetivo da entrevista semiestruturada é de coletar as opiniões dos professores participantes do PSE sobre o processo formativo. Para direcionar a entrevista, elaboramos um roteiro básico que permitisse termos informações que levassem à compreensão da totalidade. Os sujeitos foram selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos, que serão esmiuçados no próximo tópico. Então, as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de cada sujeito, favorecendo a coleta de dados.

Para facilitar a análise do conteúdo das entrevistas foi necessário adotar uma forma de registro, pois "[...] o único modo de reproduzir com precisão respostas é registrá-las

durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de um gravador” (GIL, 1999, p. 125). Para isso foi necessária a solicitação ao entrevistado de autorização para gravação, essa foi feita por meio do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido. Ressaltamos que todos os selecionados para participar da entrevista autorizaram, sem nenhuma resistência.

Após a realização das entrevistas, foi o momento de transcrever as informações dos áudios para analisar os dados à luz do que afirmam autores que estudam o assunto. Neste momento, “[...] os entrevistadores têm que ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 139) tendo por base o referencial teórico metodológico.

A partir da transcrição agrupamos “[...] as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos”. (DUARTE, 2004, 222). Seguindo a orientação desta autora, destacamos que o entrelaçamento das falas dos sujeitos buscou articular as diferentes informações sobre diferentes tópicos, esses seguem os pressupostos eleitos pelo pesquisador. Então, a análise temática procurou o entrelaçamento das informações no intuito de atender ao objetivo central desta pesquisa.

Conforme a análise vai avançando acontece “[...] a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, [...], aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc”. (DUARTE, 2004, 222). Para que essa articulação das informações leve à consistência do texto surge à necessidade de dialogar com interlocutores que discutem a respeito da temática. De acordo com essa mesma autora os:

[...] dados quantitativos e/ou informações adicionais acerca daquela temática ou daquela população (estudos precedentes, levantamentos estatísticos, matérias jornalísticas, documentos históricos, artigos, imagens, textos literários etc.), de modo a possibilitar uma visão o mais ampla possível do universo que está sendo investigado. (DUARTE, 2004, 223).

Duarte ressalta a importância de buscarmos conhecer mais detalhadamente do tema que estamos pesquisando, esse aprofundamento permite ampliar a natureza da pesquisa. Também é importante conhecer e descrever o *lôcus* e os sujeitos que integram a pesquisa. A seguir descrevemos o local em que ocorreu a pesquisa e também caracterizamos os sujeitos colaboradores.

### 1.3 O *locus* e os sujeitos da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi uma Escola Estadual do município Pontes e Lacerda, que a nomeamos de *Escola Ipê Florido*, esse pseudônimo é porque temos muitas dessas árvores na região e também por sua beleza que encanta muitas pessoas. A escolha dessa escola se deu devido sua vivência formativa anterior ao PSE, fato que se tornou relevante para nossa pesquisa. A história formativa desta escola é marcada por uma trajetória de organização de grupos de estudos com início na década de 1990, para buscar fundamentar a sua prática e fortalecer a escola, assim a instituição começa a oportunizar a formação continuada dos docentes, fato este que acontece até os dias de hoje.

Hoje a *Escola Ipê Florido*, conta com sessenta e quatro funcionários, cinquenta e sete participam do Projeto Sala de Educador, sendo trinta e seis professores da Educação Básica. Para selecionar os sujeitos desta pesquisa estabelecemos os seguintes critérios: ser professor (a); maior tempo de participação em ação formativa no contexto escolar; maior tempo de atuação na escola, foco desta pesquisa; representantes dos ciclos e de diferentes áreas do conhecimento e que se disponham a participar da entrevista.

A partir dos critérios anteriormente citados, elaboramos uma ficha com o objetivo de caracterizar os sujeitos e, de posse dos dados, realizamos a seleção de dez professores. Em seguida, esclarecemos aos sujeitos sobre a importância da pesquisa e apresentamos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido. Um ponto positivo foi que todos assinaram e se prontificaram em gravar a entrevista, contribuindo com a nossa pesquisa.

O quadro a seguir é resultado da análise da ficha de caracterização dos sujeitos, preenchida por todos os participantes do PSE. O objetivo do quadro é demonstrar algumas características dos sujeitos selecionados:

**Quadro 1- Perfil dos sujeitos**

Nome (fictício)	Formação Acadêmica/Área de conhecimento	Tempo de atuação na escola <i>lócus</i> da pesquisa	Tempo de participação em ação formativa no contexto escolar
Ana	Letras/Língua Inglesa	26 anos	24 anos
Isia	Letras/ Língua Portuguesa	25 anos	24 anos
Neuza	Pedagogia	25 anos	24 anos
Ania	Letras	24 anos	24 anos
Sara	Letras/Língua Portuguesa	21 anos	21 anos
Vânia	Pedagogia	20 anos	18 anos
Alves	Educação Física	13 anos	10 anos
Lia	Letras/Língua Inglesa	09 anos	09 anos
Cris	Pedagogia	07 anos	07 anos
Késia <sup>1</sup>	Pedagogia	04 anos	14 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora em março, 2015.

O quadro foi composto pelas informações que consideramos mais relevantes para retratar alguns pontos os quais acreditamos ser importantes para a análise dos dados coletados nas entrevistas.

Após a escolha dos sujeitos, foi o momento de apresentar aos docentes a finalidade desta pesquisa que é contribuir significativamente com a escola, a SEDUC/CEFAPRO, as Universidades entre outros que se interessarem pelo assunto. Na sequência, realizamos a interlocução com alguns autores que discutem a respeito da formação continuada no âmbito educacional, a partir dos quais vamos estabelecer relações com a formação continuada no contexto escolar especificamente o PSE.

<sup>1</sup> As informações a respeito dos anos trabalhados e anos de participação em formação continuada se justificam devido a professora ter vindo de outra unidade escolar

## CAPÍTULO II

### A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR: PROJETO SALA DE EDUCADOR

*Podemos pensar o professor como protagonista do seu processo formativo e praticar a compreensão de que cada um tem sua própria identidade, articulada a outras identidades – docentes e discentes –, resultando em processo de ensino e aprendizagens, substancialmente, distintos para cada personagem/ator.*  
(Marcea Andrade Sales)

Neste capítulo, buscamos fundamentar a temática desta pesquisa que é a Formação continuada de professores (as) da Educação Básica no Ensino Fundamental. Começamos trazendo uma abordagem histórica da formação docente, contemplando a formação inicial e a formação continuada. Em seguida, discutimos sobre as políticas de formação continuada que acontecem no Estado de Mato Grosso, em especial buscamos compreender algumas questões da formação continuada que acontece via PSE. Por fim, fazemos uma interlocução com pesquisadores que discutem a formação continuada, na perspectiva do professor reflexivo, como: Antonio Nóvoa, (1999), Margarida Victória Rodríguez, (2003), Donald A. Schön, (1995), Selma Garrido Pimenta, (2006), Kenneth. M. Zeichner (1993), entre outros.

#### **2.1 Abordagem histórica da formação docente inicial e continuada**

Para discutir a respeito da abordagem histórica da formação docente, inicial e continuada, nos apoiamos nos estudos dos autores Saviani (2009), Freitas (2002), Gatti e Barreto (2009) e outras fontes como Conselho Nacional de Educação – CNE, Pareceres e Leis que tratam do assunto.

Segundo Saviani (2009), no Brasil pode-se distinguir seis períodos na história da formação docente sendo eles: Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento de expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição das Escolas Normais pela Habilitação Específica do Magistério (1971-1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de

Pedagogia (1996-2006). A seguir faremos a descrição de cada período na busca de entender um pouco da história da formação docente no Brasil.

Ao fazer um levantamento na história da formação de professores no Brasil, observamos que foi a partir da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que aparecem as primeiras preocupações com o preparo didático do professor. O artigo 4º da referida Lei determinava que o ensino fosse desenvolvido pelo método mútuo, assim “[...] os professores deverão ser treinados nesse método [...], portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.” (SAVIANI, 2009, p. 144).

A criação das Escolas Normais, a princípio, esteve sob a responsabilidade das províncias, que tendiam a seguir os modelos europeus, nos quais a formação específica era direcionada pelas ações didáticas pedagógicas. Essa experiência não prosperou e as Escolas Normais passaram a trabalhar a formação dos professores a partir dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aulas. Então, partiam do pressuposto de que os professores precisavam dominar os conteúdos específicos à sua atuação, ou seja, o currículo dos cursos de formação de professores acabou priorizando o domínio dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Nesse sentido, Saviani afirma que:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que o professor deveria ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Entre 1890 e 1932, com o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, buscava-se efetivar uma reforma na instrução pública. Os reformadores acreditavam que a preparação dos professores deveria se dar a partir de processos pedagógicos modernos e com rigor científico, que buscassem atender as necessidades sociais. Essa reforma foi marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e pela ênfase nos trabalhos práticos de ensino, mas a principal ação foi a criação de escola modelo anexa à Escola Normal. Os reformadores acreditavam que era necessário “[...] assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didático, [...]” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Outro acontecimento importante foi entre 1932 e 1939, neste período ocorreu a organização dos Institutos de Educação, espaços marcados pela expansão da educação como

pesquisa e não apenas como ensino. Duas principais iniciativas se destacam nestes anos, o Instituto de Educação do Distrito Federal, idealizado e implantado por Anísio Teixeira que contou com a direção de Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, que foi pensado por Fernando de Azevedo. Foi a partir dos ideais de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho que se observou uma transformação da Escola Normal em Escola de Professores, marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares, então, passou a dar ênfase nos exercícios práticos de ensino, que muito contribuíram com o processo formativo do professor.

Após 1932, observa-se que a Escola de Professores contou com uma estrutura de apoio importante à formação docente, então os Institutos de Educação passaram a “incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). Assim, os rumos da formação docente eram consolidados por preocupações didáticas e pedagógicas, que possibilitavam a correção das insuficiências e distorções anteriores. Buscava-se a consolidação do modelo de formação docente com um currículo mais humano, científico e significativo.

Nos anos de 1939 a 1971, os Institutos foram elevados ao nível universitário, momento que ocorreu a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura, bem como, a consolidação das Escolas Normais. A partir da base universitária foram organizados modelos para os cursos de licenciaturas. O primeiro modelo formava os professores para as Escolas Secundárias, já o segundo formava os professores para as Escolas Normais. Nos dois modelos, os três primeiros anos eram dedicados à formação específica e o último ano para a formação didática. Saviani (2009, p. 146) afirma que “[...] ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”. Então a formação de nível superior perdeu sua referência, ou seja, voltou a ser interpretada como conteúdos a serem transmitidos aos alunos e não como algo a ser assimilado como base na teoria e na prática.

As mudanças provindas do golpe militar de 1964 exigiram alterações nas questões educacionais, foi quando houve a substituição das Escolas Normais pela Habilitação Específica do Magistério. A formação em nível de magistério foi organizada em duas modalidades, uma com duração de três anos, que era destinada à formação de professores para

lecionar até a antiga 4ª série. Já a outra tinha duração de quatro anos e objetivava formar professores para o trabalho até a antiga 6ª série, hoje 5º ano.

A Lei de Diretrizes e Base – LDB, nº 5.692/71, deliberou sobre a formação superior em licenciaturas curtas e plenas, que apresentavam algumas diferenças no currículo, na carga horária e no campo de atuação. As diferenças entre a licenciatura plena e curta geraram polêmicas e contradições no meio educacional e social. Após alguns anos de polêmicas, o Conselho Federal de Educação (CFE), resolveu emitir orientações para progressivamente tornar as licenciaturas curtas em plenas. Sobre a formação continuada, a LDB 5692/71, estabeleceu no Art. 38 que os sistemas de ensino fomentassem a busca por qualificação: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.” (BRASIL, 1971).

A partir de 1980, iniciou-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas com o princípio de que a docência era “[...] a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.” (SILVA, 2003, p. 68 e 69). Com este princípio, a grande maioria das instituições priorizou os cursos de Pedagogia com a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau, ou seja, que hoje denominamos de Ensino Fundamental.

Conforme as discussões de Saviani (2009), o movimento pela reforma dos cursos de licenciaturas não teve muito sucesso, pois os modelos de habilitação foram se deteriorando reforçando ainda o problema da formação de professores. O governo, pressionado por essa situação e outras questões que emergiam no contexto educacional, em 1982, criou o projeto *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério* – CEFAM, com o objetivo de fortalecer a Escola Normal. A princípio esse projeto gerou resultados positivos, mas não teve continuidade devido à ausência de políticas voltadas às necessidades dos professores formados pelos centros.

Nos anos de 1980, podemos destacar outro aspecto significativo, que na visão de Freitas (2002) foi um momento marcado pela ruptura com o pensamento tecnicista na área educacional. Diversos autores explicitaram, em suas produções, concepções mais avançadas sobre a formação de professores, houve uma valorização do caráter sócio histórico no processo formativo, passaram a destacar a necessidade de um profissional com formação mais ampla, voltada para a compreensão da realidade do momento. O currículo visava o

desenvolvimento da consciência crítica como possibilidade de realizar interferências nas condições da escola, da educação e da sociedade.

Segundo Freitas (2002), a concepção emancipadora de educação e de formação promoveu avanços nas questões educacionais. Uma delas foi a conquista da democratização do espaço escolar, que possibilitou a tão necessária revisão das relações de poder. As características dessa concepção possibilitaram a construção e efetivação de projetos educativos mais flexíveis e coletivos. Ressaltamos que a concepção emancipadora deixou marcas na construção teórica, que buscou conceitos dessa concepção para construir uma concepção de educação e de formação profissional mais participativa e sólida. Assim, a formação para a docência passou a ser mais crítica e emancipatória na tentativa de transformar a ação pedagógica.

Nos anos de 1990, a educação no Brasil passou a ter fortes influências dos princípios Neoliberais, que por questões econômicas e outras usou o argumento de que o ensino privado apresentava mais qualidade e o ensino público era mais precário. Destacamos que esses princípios privilegiaram a formação das elites intelectuais, para as quais era oferecido o ensino Propedêutico. Os cursos profissionalizantes eram oferecidos para a classe menos favorecida, tendo por objetivo atender o mercado de trabalho. Devido esses e outros problemas que envolviam a educação brasileira, Saviani (2009), destaca que o ano de 1996 foi marcado por movimentos mobilizadores à educação que conseguiu a aprovação da LDB nº. 9.394/96. Essa aprovação alimentou a expectativa dos educadores que o problema da formação docente seria equacionado, entretanto, essa não correspondeu às expectativas.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) com a Resolução nº. 1/99 dá início a um novo momento na formação de professores, com uma nova perspectiva formativa e estrutura curricular preocupada com a qualificação dos formadores da Educação Superior, ou seja, formadores dos professores da Educação Básica. Segundo Freitas (2007), só então que os currículos para formação docente passaram a dar ênfase ao conhecimento científico, o que começou a ser concretizado por meio das pesquisas propostas nos currículos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, esse documento deu ênfase no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. O objetivo principal dessas diretrizes foi de orientar os cursos de formação para professores para a Educação Básica, com

base nas competências necessárias à atuação profissional. Com relação às estratégias didáticas ficou evidenciado que as aprendizagens deveriam ser orientadas pelo princípio da ação reflexão ação, com vistas na resolução de situações problema.

Em abril de 2006, foram homologadas as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia que definiram os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, também estabeleceram aos responsáveis pela educação superior do país, procedimentos a serem considerados nos planejamentos e avaliações, conforme registros explicitados nos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006.

Outra novidade no campo da formação de professores foi a Educação à Distância (EAD). A LDB/96 no art. 80 diz: “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de formação continuada”. O incentivo à Educação à Distância visa o atendimento em lugares e tempos diversos, a formação é mediada pelas ações didáticas pedagógicas que busca o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. A informação e comunicação são veiculadas por meios tecnológicos que atendem um amplo contexto.

Por meio do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a finalidade de ampliar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Em parágrafo único do Art. 1º, observa-se que um dos objetivos é “[...] oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”. No nosso País ainda existem regiões em que há uma demanda muito grande com relação à formação de professores, então a UAB é mais uma forma de oferecer a formação inicial e continuada. As licenciaturas são para atender professores em efetivo exercício que não tem graduação ou que deseja fazer a segunda graduação, bem como a formação continuada àqueles já graduados. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas.

Segundo Gatti e Barreto, (2009), as novas configurações de formação de professores também estão vinculadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência reguladora da formação do profissional da educação que:

Em janeiro 2009 foi editado o Decreto nº 6755 (BRASIL, 2009), que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e coletiva. (GATTI & BARRETO 2009, p. 52).

A partir de estudos da Lei 11. 502 de 11 de julho de 2007, observamos que “[...] a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal [...] a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...]”. Com relação à formação continuada, a Lei diz, em seu parágrafo segundo, que: “[...] na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância”. Com base nas afirmações dessa Lei, a CAPES passa a desempenhar a função de incentivar e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação gerando uma expectativa.

Com base nessa discussão histórica a respeito da polêmica questão da formação docente no Brasil, podemos afirmar que os estudos de Saviani (2009), revelam a precariedade das políticas formativas em nosso País. Essa polêmica história da formação docente também é evidenciada por outros autores. No decorrer dessas discussões, observamos que as sucessivas mudanças não consolidaram um padrão adequado e consistente para a formação inicial dos professores brasileiros. A respeito da formação continuada, algumas tentativas foram observadas durante essas discussões, os estudos apontam para uma formação continuada embasada em conceitos como aperfeiçoamento, treinamento, capacitação entre outros. Nesse período, tais conceitos estão ligados a uma concepção tradicional de formação continuada, onde geralmente era marcada por cursos pontuais e específicos que tendiam ao nivelamento intelectual. Desse modo, não valorizava o processo formativo, ou seja, o desenvolvimento por meio de um processo contínuo.

Por meio desta abordagem histórica sobre a formação docente, buscamos conhecer os principais marcos legais e históricos da política nacional de formação inicial e continuada dos docentes. Em seguida vamos debater especificamente as políticas de formação continuada em Mato Grosso.

## **2.2 Políticas de formação continuada no Brasil e em Mato Grosso: Projeto Sala de Educador**

Para aprofundar os estudos a respeito do tema de nossa pesquisa buscamos conhecer as bases legais que amparam as políticas de formação continuada do Brasil e em especial do

Mato Grosso, com foco na ação formativa que acontece via Projeto Sala de Educador. No entanto, faz-se necessária uma breve contextualização.

Nos anos 1990, as tendências neoliberalistas e os avanços da globalização muito influenciaram as ações educativas para atender as demandas de um sistema capitalista, mas este período também é marcado por movimentos e organização dos professores em âmbito nacional que conseguem participar da elaboração das políticas para a educação e influenciar na aprovação da LDB 9.394/96 que é uma conquista para a educação brasileira. Neste sentido, Gentil, ressalta que:

[...] por um lado, ocorreu um movimento de participação democrática na elaboração das políticas educacionais do país [...], por outro se pode ver claramente, e mais uma vez, a influência das políticas econômicas internacionais na condução das políticas internas, conflito que ficou explícito no período de aprovação da LDB [...]. (2005, p. 111).

Um marco referencial no contexto educacional em nível mundial foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que aconteceu no mês de abril de 1990, momento marcado por debates internacionais voltados à defesa de uma educação amplamente satisfatória às necessidades básicas de aprendizagem, essas discussões buscaram estabelecer um ajuste dos sistemas educacionais em todo o mundo.

No Brasil, a história educacional é marcada por lentas e descontínuas reformas políticas que por muito tempo não promoveram mudanças significativas. Os ajustes no sistema educacional brasileiro começam com a reelaboração e publicação do Plano Decenal de Educação – 1993-2003.

Em 1990, o Ministério de Educação/MEC e a Fundação Roquete Pinto lançam o Programa Salto para o Futuro, com o objetivo de oferecer capacitação aos professores da rede pública de ensino. Em 1995, este Programa foi incorporado à grade da TV Escola, programa do MEC voltado à formação continuada de professores em parceria com as Secretarias de Educação dos estados.

Outra conquista importante que aconteceu no ano de 1996 foi a reformulação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que deliberou questões fundamentais para toda a educação. No ano de 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que também se configurou como um marco importante para a educação brasileira. Em meio a todas essas mudanças surgiu a necessidade

de ampliar e melhorar a oferta de formação inicial, bem como se observou a necessidade de implantação da formação continuada para os profissionais da educação.

A partir da LDB/96, começaram a se efetivar mudanças significativas nas políticas de formação docente. Essa Lei propôs a democratização e descentralização das políticas de formação inicial e a formação continuada, o texto delegou a responsabilidade às diferentes esferas governamentais que “[...] deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (LDB, 1996, p. 23) e também estabelece como condição mínima para o exercício da docência na Educação Básica, a Licenciatura Plena.

A LDB 9394/96, em seu Art. 67, especificamente no inciso segundo diz sobre o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Também o inciso quinto, prevê um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho”. Com base nestes dois trechos da Lei, observamos a ênfase à necessidade da efetivação de ações formativas no intuito de fortalecer o trabalho dos educadores, melhorar a ação pedagógica e conseqüentemente o ensino e a aprendizagem.

A partir da LDB/96 os programas de formação docente passaram a refletir acerca das necessidades vindas das práticas pedagógicas, passaram a valorizar as discussões coletivas e dentro do ambiente escolar. Este momento foi marcado por intenso repensar de paradigmas e de ressignificação nas políticas educacionais. Então, a concepção prática reflexiva passou a direcionar a base teórica dos cursos de formação de professores, em vários estados brasileiros começaram os programas e os projetos educacionais de formação inicial e continuada para os docentes.

A Lei Complementar 50/1998 assegurou aos profissionais do ensino do Estado de Mato Grosso a participação em programas de formação continuada, dando início à valorização da carreira do magistério. O Art. 2º, parágrafo único dessa Lei diz:

Os órgãos do Sistema Público Educacional devem proporcionar aos profissionais da Educação Básica valorização mediante formação continuada, piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, produção científica e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação. (MATO GROSSO, 1998).

Ainda essa mesma Lei, em seu Art. 38 garantiu o tempo exclusivo às questões didático pedagógicas, e em seu inciso primeiro observa-se que a hora atividade também é destinada ao aperfeiçoamento profissional (formação continuada), a Lei diz que:

Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% (trinta e três vírgulas trinta e três por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico.

§ 1º Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola. (MATO GROSSO, 1998).

O Estado de Mato Grosso deu início ao programa de formação continuada no dia vinte e nove de dezembro de 1997, por meio do Decreto nº 2007/97, que criou o Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO). Primeiro foram criados apenas três polos, nas cidades de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino. Dando sequência a essa história, no dia 08 de junho de 1998, sob o decreto nº 2.319 foram criados novos polos, agora nas cidades de Juína, São Felix do Araguaia, Alta Floresta, Barra do Garças e Cáceres. Em 22 de março de 1999, sob o decreto nº 0053, foram criados os polos de Sinop, Confresa, Juara e Matupá. O decreto nº 6.824, no dia 30 de novembro de 2005, criou o polo de Tangará da Serra. No ano de 2005, por meio da Lei nº 8.405, o CEFAPRO passa a ser chamado como Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. No ano de 2008, aos vinte e quatro dias de dezembro, sob Lei nº 9.072, foram criados os demais centros de formação do estado, estes nas cidades de Primavera do Leste e Pontes e Lacerda, totalizando quinze polos. A principal função dos Centros foi de implantar e implementar a formação continuada por meio do Projeto Sala de Professor que a princípio era destinado aos profissionais docentes. No ano de 2011, o Projeto foi ampliado e passou a atender também aos profissionais não docentes, agora como Projeto Sala de Educador.

Em 1998, o estado de Mato Grosso implantou o Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA, assim o Ensino Fundamental (1ª e 2ª série) passou a ser organizado em ciclo. O objetivo principal era de garantir a alfabetização, combater o fracasso escolar e a eliminação da reprovação na primeira série. No ano de 2000, aconteceu outra mudança significativa nas políticas públicas educacionais do estado de Mato Grosso, foi quando o Estado implantou no Ensino Fundamental a escola organizada por Ciclos de Formação Humana. O objetivo desta proposta foi de organizar o tempo e o espaço escolar, promover novas formas de organizar o ensino, a aprendizagem, a avaliação, buscar uma aproximação na relação professor – aluno e

estabelecer relações entre a escola e a família. A proposta curricular da escola organizada em Ciclos de Formação Humana orienta para a formação humana dos alunos, que por meio da ação pedagógica busca uma aprendizagem mais significativa a partir da realidade. Essa proposta surge como uma inovação à escola seriada. Nesse sentido, Arroyo diz que toda “[...] inovação educativa tem de começar por rever nosso olhar sobre os alunos”. (2004, p. 56).

Em 2000, o Ensino Fundamental da rede estadual publicou o livro denominado *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer*. Este foi elaborado por representantes da SEDUC e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Este não contemplou a Educação Infantil, o Ensino Médio, as modalidades e especificidades da Educação Básica.

Segundo Teixeira (2009, p. 24), o Programa FUNDESCOLA/MEC desenvolve, em parceria com a SEDUC, o Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR). O objetivo do GESTAR foi o de qualificar os professores da rede pública para o desempenho mais significativo. Em Mato Grosso começou no ano de 2001, o programa foi considerado piloto, desenvolvido em dezesseis escolas estaduais, sendo sete em Cuiabá, uma no município de Chapada dos Guimarães e oito no município de Rondonópolis.

Em 2003, o Estado implantou o Projeto Sala de Professor, que veio para atender as necessidades de uma formação continuada mais próxima da realidade de cada escola. O primeiro Parecer Orientativo/2003, objetivou em assessorar e direcionar o processo de implantação do Projeto em todo o Estado, ação que se estendeu até o ano de 2006. A princípio, o projeto era de cento e sessenta horas destinadas apenas aos profissionais docentes, onde os estudos tinham o intuito de promover reflexões e transformações nas ações pedagógicas. O projeto não atendia a todos os profissionais da educação, mas era destinado apenas para professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

A Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos CEFAPROS. Em seu Art. 1º, em parágrafo único diz: “Os Centros têm por finalidade a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da Educação Básica da rede pública estadual de ensino”.

As novas tendências na área educacional exigiram ações diferenciadas. Em 2006, a SEDUC dá início ao programa de formação continuada *Eterno Aprendiz*. Esse ‘pacote

formativo' foi pensado e executado pela fundação Cesgranrio em conjunto com SEDUC. No projeto foi desenvolvido curso de formação continuada com carga horária de 100 horas. Seu principal objetivo foi avaliar cerca de 300 mil alunos do Ensino Fundamental das escolas estaduais, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, capacitar todos os professores efetivos em exercício e conseqüentemente aumentar os níveis de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental da rede estadual. A formação continuada desenvolvida por esse pacote foi pontual e não se prolongou, pois não atendia as reais necessidades das escolas.

Devido a necessidade de um documento mais completo, em 2008 começou a elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (OCs), momento em que a SEDUC, juntamente com os CEFAPROS conduziram as discussões. Na hora da sistematização, contou também com consultores professores de áreas diversas da UFMT, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e de outras universidades do Brasil e de Portugal. Ressaltamos que a publicação das OCs se deu no ano de 2010, momento em que o Estado de Mato Grosso tem um documento que orienta toda Educação Básica.

O primeiro Parecer Orientativo <sup>2</sup> (MATO GROSSO, 2003), trouxe orientações para a implantação e organização dos projetos formativos a serem desenvolvidos nas escolas como ações de formação continuada que “[...] constitui-se um trabalho voltado para a formação continuada, que tem como objetivo organizar no interior da escola Grupos de Estudos com professores comprometidos com a qualidade do ensino prestado à sociedade.” (MATO GROSSO, 2003, p. 8). Esse Projeto foi considerado como uma:

[...] porta aberta para as novas tendências de linha de pensamento da Educação, isto porque os professores estarão mobilizados para refletir sobre sua ação pedagógica, tornando-se protagonistas e coparticipes do processo de mudança educativa, [...] Pensar na escola como *lócus* de formação é proporcionar ao professor um espaço e tempo para que este profissional possa investir na sua formação de maneira contínua, individual e coletiva, através da organização dos grupos de estudos. Estes grupos possibilitarão aos professores vivenciarem momentos de estudos, reflexão e abertura para trocas de experiências e debates, tematizando sua prática e buscando soluções, isso deve acontecer de forma articulada a uma metodologia investigativa voltada para a pesquisa da ciência e da realidade sociocultural e econômica do grupo social na qual a escola está inserida. (MATO GROSSO, 2003, p. 8).

---

<sup>2</sup> Parecer Orientativo (MATO GROSSO): É um documento que orienta a elaboração e o acompanhamento do Projeto Sala de Educador.

O programa de formação continuada da SEDUC veio assegurar a continuidade das ações formativas e possibilitar aos professores a participação:

[...] em um grupo de estudo permanente em seu ambiente de trabalho, [...] ao mesmo tempo, oportunidade de planejar e/ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola. Isso significa que este projeto atenderá, não somente os anseios da escola, como também da sociedade que reivindica uma Educação responsável, democrática e de qualidade, qualidade que passa inevitavelmente pela formação inicial e continuada de seus professores. (MATO GROSSO, 2003, p. 8).

O Projeto Sala de Professor foi implantado com o objetivo de organizar estudos voltados à realidade do contexto escolar e assim “[...] possibilitar aos professores da Educação Básica oportunidade de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho no trabalho através da criação de grupos de formação continuada, [...]” (MATO GROSSO, 2003).

O Parecer Orientativo/2003 marcou a implantação do Programa de Formação Continuada em Mato Grosso que demonstrou uma preocupação muito grande em oferecer condições para que o professor participasse de formação continuada. A princípio, o Projeto Sala de Professor atendia aos Programas e Projetos de Formação desenvolvidos pelo MEC (PCN em Ação, Salto para o Futuro e Meio Ambiente). Nesse período as ações formativas, eram bastante voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências para a utilização de novas tecnologias ao processo de ensino/aprendizagem. A orientação para organização dos momentos formativos era de desenvolvimento de debates, cursos e oficinas, seminários, palestras, painéis e workshops. Os debates valorizavam a escola como espaço de construção de saberes, possibilitou ao professor a cultura de gerenciar sua formação de forma contínua, individual e coletiva.

O Parecer Orientativo/2003, também traz princípios para direcionar as ações formativas do Projeto com o objetivo de tematizar a prática pedagógica para uma aproximação da realidade do educando; perceber a escola como espaço de relações e de contradições de saberes; incentivar o trabalho coletivo; estimular o professor a se constituir pesquisador, leitor e escritor.

Vale ressaltar que o Projeto Sala de Professor surgiu do anseio dos profissionais da educação que lutou por um programa de formação continuada articulado e mais próximo da realidade escolar. Essa forma de organização e denominação se estendeu apenas por três anos.

Esta proposta de trabalho surgiu de um desejo originado do meio da classe docente que veio subsidiar a proposta de integrar e articular os Programas e Projetos existentes de Formação Continuada, buscando a interface e a interlocução deles com a Política de Formação do Estado. [...] Sala de Professor é denominação dada ao Programa de Formação a Distância e Continuada para o período 2003 a 2006, [...]. (MATO GROSSO, 2003, p. 8).

Em 2011, ocorreu a mudança da denominação para Projeto Sala de Educador (PSE), com base na Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, que reconheceu como educadores todos os funcionários de escola. A partir de então o Projeto integrou todos os profissionais da escola à ação formativa. Vejamos a finalidade do PSE conforme o documento intitulado como *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*:

O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, p. 23-24, 2010).

A partir de 2009, o objetivo do PSE foi de fortalecer a escola como *lócus* de formação continuada por meio da organização de grupos de estudos que deve priorizar a área de atuação do professor e buscou fortalecer o coletivo da escola. Outra preocupação do Projeto foi com a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Em 2010, o Parecer Orientativo do PSE apresentou como objetivo a criação de espaço coletivo de discussões para que os profissionais da educação possam tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes. A finalidade do PSE, segundo o documento, foi de criar espaço de formação/reflexão; inovação/pesquisa; colaboração/afetividade, entre outras. Desse modo, visou aos participantes serem protagonistas do processo formativo e de oportunizar a transformação prática educativa.

Em 2011 e 2012, os documentos Orientativos da proposta de formação continuada do Estado centraram na escola e deram autonomia para as decisões das ações formativas conforme a realidade de cada escola. A preocupação maior foi com a melhoria da qualidade social da educação. Já em 2013, o objetivo apresentado pelo documento foi de fortalecer a escola como *lócus* de formação continuada, com a organização de grupos de estudo e esforço coletivo, aprimorando as ações pedagógicas.

O PSE é uma política de formação continuada efetivada por meio de um processo formativo no qual acontecem estudos, discussões, socializações e reflexões sobre o processo

educativo que pode possibilitar o aprimoramento das ações pedagógicas. No Parecer Orientativo nº 01/2014 o objetivo do projeto “[...] é fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens”. Esse mesmo documento destacou também sobre a importância da interação do sujeito ao contexto sócio cultural construído ao longo da história, neste sentido, o documento diz que “[...] os sujeitos interagem em contexto histórico-cultural determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação.” (MATO GROSSO, 2014, p. 01).

A política de formação continuada da SEDUC-MT dá autonomia à escola para a construção de seu projeto formativo, também destaca a importância do todo, vejamos o que o Parecer Orientativo diz: “A escola construirá o seu Projeto Sala de Educador indicando as necessidades de formação, ou seja, com professores e funcionários, seja específica, das áreas de conhecimento e atuação.” (MATO GROSSO, 2014, p.02).

O PSE de cada escola deve apresentar cronograma de estudo com uma carga horária de oitenta horas anuais, sendo sugerida a divisão de quarenta horas no primeiro semestre e as outras quarenta horas para o segundo semestre. O coordenador de estudos é prioritariamente um coordenador pedagógico da escola, esse é responsável em organizar e conduzir os encontros presenciais. O papel da escola, juntamente com o CEFAPRO é de articular e mediar o diálogo entre a teoria e a prática, buscar dar suporte aos programas federais e estaduais na área educacional, buscar o desenvolvimento de projetos específicos para a Educação Básica. Assim, em relação:

[...] a equipe do CEFAPRO e as escolas ao elaborar o Projeto Sala de Educador, devem incentivar os profissionais das unidades escolares a refletirem sobre as suas práticas, seus contextos, suas realidades, identificando os desafios. Para isso devem considerar o diagnóstico elaborado pelo coletivo da escola, Projeto Político Pedagógico da instituição, os indicadores do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Provinha Brasil, Siga (Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem). (MATO GROSSO, 2014, p.02).

O Parecer Orientativo 2015 trouxe algumas mudanças, uma delas é no tópico intitulado Proposta de Intervenção, demonstra bem o novo direcionamento do PSE, no sentido de desenvolver estudos que possibilitem a reflexão das dificuldades e dos avanços, que leve a pensar a transposição didática por meio do planejamento e transforme todo o processo de ensino e aprendizagem:

Pensar a transposição didática, nesse momento, significa relacionar a formação realizada no Projeto Sala de Educador com os objetivos das Orientações Curriculares para a Educação Básica (Mato Grosso, 2012), por meio do planejamento escolar e de sua execução. Ainda, registrar os resultados alcançados e as dificuldades encontradas, sejam elas de conteúdo ou de método, para serem socializados nos encontros Sala de Educador, de modo que as

fragilidades do processo de ensino, se transformem em temáticas de estudos. A finalidade com esta ação é fortalecer o processo de formação continuada no interior da escola e melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (MATO GROSSO, 2015, p.11).

Por meio do Parecer Orientativo do PSE, observamos que o projeto formativo Sala de Educador demonstra estar pautado em uma perspectiva de formação continuada em que os educadores são agentes no processo formativo, buscam teorizar e refletir sobre os problemas da prática pedagógica conforme a *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*:

[...] os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais. (MATO GROSSO, p.15, 2010).

A SEDUC quando foi realizar a implantação da política de formação continuada por meio dos CEFAPROs, buscou a consultoria do português Antônio Nóvoa, devido a necessidade de se ter uma perspectiva mais reflexiva nas ações formativas. Assim, a formação continuada que acontece via PSE é orientada a uma concepção dialética que permite responder ao dinamismo da prática educativa e as contradições de seu contexto, deve apontar caminhos para a redefinição de práticas escolares, na busca de uma aprendizagem mais significativa.

Auxiliados por Antônio Nóvoa, os princípios desta política estão alicerçados na articulação da formação inicial com a prática escolar, na formação em serviço vinculada a uma prática de aprendizagem ao longo da vida e na formação do profissional reflexivo, investigativo, colaborativo capaz de ações educativas em equipe. (MATO GROSSO, 2010 p. 14,15).

A presença da perspectiva de formação continuada com vistas ao profissional reflexivo sempre esteve presente nas orientações da SEDUC/MT, a partir de Pareceres Orientativos à elaboração e ao desenvolvimento do PSE. Na busca de entender o processo formativo que acontece na escola *locus* da pesquisa, a seguir, vamos discorrer a respeito do PSE da *Escola Ipê Florido* para mostrar como os encontros foram organizados, as temáticas propostas e suas justificativas.

O Projeto/2014 da *Escola Ipê Florido*, intitulado *Projeto Sala de Educador: espaço de reflexão pedagógica* foi organizado em dois grupos de estudos, com encontros semanais de três horas e trinta minutos, perfazendo o total de oitenta horas anuais. As temáticas propostas para este período retratam as necessidades observadas no cotidiano escolar, vejamos: *O Projeto Político Pedagógico – PPP, Os desafios de Aprendizagem e Sustentabilidade na escola*. Para justificar a primeira temática a escola:

[...] propõe-se o estudo teórico sobre o PPP – Projeto Político Pedagógico e ao mesmo tempo façamos a reelaboração do nosso Projeto. Desta forma, teoria e prática se convergirão dando conta das dimensões: Práticas Pedagógicas, Avaliação Pedagógica, Gestão Escolar Democrática, Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola, Organização Administrativa e Ambiente Físico Escolar. (PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2014, p. 11).

Quanto à temática *Os desafios de Aprendizagem, a Escola Ipê Florido* destacou como inquietante em virtude das dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem, e partido do pressuposto que “[...] toda criança é capaz de aprender.” Pois, “[...] estudar as teorias de Vygotsky, dentre outros autores enriquecerá os encontros oportunizando a revisão de conceitos e mudança na práxis”. (PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2014, p. 12).

Por fim, para justificar a temática *Sustentabilidade na escola*, o argumento usado foi que “[...] acredita-se que a cada dia há urgência em construir outro paradigma sustentável [...]”, (PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2014, p. 12), então a educação escolar precisa pensar e trabalhar questões que levem a repensar os hábitos e as práticas de consumo. Com base nestas temáticas, a escola destacou que o objetivo geral do Projeto buscasse:

Fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos profissionais de educação a fim de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho do trabalho, por meio da organização de grupos de estudos construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino aprendizagem. (PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2014, p. 09).

O objetivo geral valorizou a escola como espaço coletivo de formação continuada comprometida com o processo de ensino e aprendizagem, também traçou objetivos específicos para buscar:

Desenvolver fundamentações teóricas propiciando a transposição da teoria para a prática; aprimorar estudos sobre o processo de desenvolvimento do conhecimento da criança; estudar contribuições teóricas que promovam as práticas pedagógicas de superação de desafios; buscar a superação de desafios de aprendizagem por meio do lúdico e interação prática social; incentivar os educadores para o hábito da leitura e do registro escrito. (PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2014, p. 10).

Após esta discussão a respeito das políticas de formação continuada no Brasil e em Mato Grosso: Projeto Sala de Educador e também das considerações a respeito do PSE da Escola *Ipê Florido*, a seguir buscamos interlocutores para fundamentar as ações formativas desenvolvidas pela SEDUC, especificamente a que acontece no PSE objeto de nosso estudo.

### **2.3 A formação continuada docente e a perspectiva crítica reflexiva**

São muitos os autores que discutem o tema formação continuada docente, dentre eles temos aqueles que tendem para uma discussão mais tradicional, com conceitos fechados que

evidenciam a educação a serviço de um sistema capitalista, porém temos também autores que defendem uma perspectiva mais aberta de formação continuada, cujos autores e os atores têm papel fundamental em todo o processo educacional.

Tendo em vista essa dicotomia, optamos pela perspectiva mais aberta de formação continuada com vistas no conceito reflexivo de John Dewey (1979). No Brasil, o conceito de professor prático-reflexivo foi mediado pelos estudos de Zeichner (1993), Schön (1995), Giroux (1997), Nóvoa (1997), Garcia (1999), Imbernón (2010), Ghedin (2012), Pimenta (2012) e outros que enfatizam a importância do processo reflexivo à formação de professores, perpassando pela dimensão pessoal e coletiva, valores sociais, culturais e econômicos e a capacidade de autoformação.

A profissão docente é constituída de uma cultura profissional que sofre influência dos valores sociais, culturais e econômicos que estão diretamente ligados à identidade profissional. Sendo assim, a formação continuada está relacionada à cultura profissional devido à necessidade de busca de novos conceitos, de fazer novos intercâmbios e socializações que possibilitem a reflexão de aspectos que envolvem as questões educacionais. Neste sentido, Nóvoa (1999) afirma que:

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilha. [...] Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam hoje a profissão docente. (NÓVOA, 1999, p. 29).

Sobre a identidade profissional, Imbernón (2009) ressalva a importância da postura que cada um assume frente à formação continuada, essa tende a se consolidar em uma identidade profissional, devido “o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela [...] A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação [...]” (2009, p. 11).

Na profissão docente o sujeito vai constituindo uma identidade profissional e acreditamos que o envolvimento em um processo de formação continuada contribui neste sentido. Estudos revelam que “[...] identidades de professores podem ser compreendidas a partir de um contexto mais amplo, histórico, político, social, cultural e econômico, em um contexto dialógico, de interação, onde os professores se constituem continuamente...” (GENTIL, 2005, p. 81).

Quando falamos da constituição de identidade profissional docente, faz-se necessário refletir sobre o passado que influencia no ser docente, esse processo reflexivo vai possibilitar a construção de novas referências e traçar novos rumos. Nesse sentido, podemos afirmar que a formação continuada docente está estreitamente ligada à constituição da identidade profissional, pois o processo de autoformação possibilita a reconstrução do ser profissional. Para ressaltar essa relação, Milanesi enfatiza que:

[...] a construção de identidade é um processo de autoformação, contendo dispositivos que possibilitam trazer de volta e refletir sobre o passado que produziu ‘marcas’ que ficaram registradas, levando o sujeito à buscar novos caminhos. Neste sentido, o sujeito tem a possibilidade de ‘olhar’ sua própria situação, bem como aquilo que está a sua volta, permitindo a construção de novas referências (2008, p. 15).

Acreditamos que a formação continuada no contexto escolar contribui na constituição de uma identidade profissional, pois a escola também se constitui “[...] como *locus* de formação de professores, como agência corresponsável pelo processo de formação e transformação do profissional da educação.” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 53). Podemos afirmar que essa autora acredita na escola como espaço formativo que, por meio de projetos de formação continuada, pode possibilitar reflexões teóricas/práticas para a ressignificação da prática pedagógica, pela qual os profissionais da educação possam ser sujeitos ativos frente às transformações necessárias à sociedade:

Destacamos ainda, que o profissional da educação, para contribuir criticamente na transformação social, deve contar com uma sólida formação básica, além de participar de um projeto de formação contínua que lhe permita estudar, questionar e pesquisar seu trabalho profissional a luz de novos paradigmas e teorias pedagógicas (RODRÍGUEZ, 2003, p. 54).

Com base nas afirmações dos autores, podemos afirmar que a formação continuada é uma prática que contribui na consolidação de uma identidade profissional que possibilita uma atuação mais autônoma e coletiva, visto que esse processo formativo envolve aspectos pessoais, profissionais e institucionais, cujo desenvolvimento possivelmente contribuirá com o processo de ensino e aprendizagem.

Estudos demonstram que o trabalho docente tem se revelado cada vez mais complexo devido fatores internos e externos a esse processo. Essa complexidade também se destaca no processo de formação do profissional da educação, Segundo Nóvoa (1991), a formação continuada aspira dar continuidade aos estudos, no qual “[...] o aprender contínuo é fundamental e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” (NÓVOA, 1991, p. 53). Podemos afirmar que

o professor como agente do processo formativo constrói seus conhecimentos profissionais a partir de bases teóricas, na prática pedagógica, em suas experiências na busca de compreender a realidade para sua ressignificação.

Quando falamos na escola como espaço formativo, muitas indagações permeiam nosso pensamento, desde o planejamento até a avaliação das práticas pedagógicas. Rodriguez (2003) contribui nesta direção ao questionar “[...] Que tipo de cidadão, para que tipo de sociedade, que tipo de formação de professor? Para que escola? Qual é o projeto político que está sendo construído, supera as meras questões técnicas da formação?” (RODRIGUEZ, 2003, p. 44). Todas essas indagações são importantes, pois a escola precisa planejar seu projeto formativo com base na realidade e esse planejamento deve estar respaldado no Projeto Político Pedagógico.

Sobre a formação continuada, Tardif (2002) alega que a relação dos docentes com os saberes não pode ser limitada à transmissão de conhecimentos já consolidados. Ele assegura que a prática docente integra saberes específicos e que mantém relações diversificadas com outros saberes. Esse autor concebe o saber docente como um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54).

De acordo com esta perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Também destaca a importância dos saberes específicos da profissão docente, dos saberes ligados à experiência, que constituem o conjunto dos saberes utilizado cotidianamente pelos profissionais em seu espaço de trabalho. Então, a formação continuada no contexto das instituições de ensino tende a buscar aprofundamento dos conhecimentos necessários aos profissionais da educação para o crescimento profissional e institucional.

Nóvoa (1991) enfatiza três aspectos fundamentais no processo de solidificação de uma formação contínua de qualidade, esses são: pessoal, profissional e organizacional. O desenvolvimento pessoal do professor se dá mediante formação crítico reflexiva. Já o desenvolvimento profissional, é aquele vivenciado a partir da docência, ou seja, aquele que constitui a identidade profissional. Esse se caracteriza por questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor face ao controle administrativo e burocrático do Estado. Por fim, o desenvolvimento organizacional depende do coletivo, que precisa buscar uma

transformação na organização escolar, ou seja, é um espaço onde as inovações só ocorrem mediante a um conjunto de ações. Nóvoa afirma que:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Devido a importância da ação reflexiva para o processo formativo, recorreremos às ideias do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). O termo reflexivo é muito usado no meio educacional, o pensamento reflexivo (Dewey), prática reflexiva (Schön,) e ensino reflexivo (Zeichner), são frequentemente empregados e associados às questões que envolvem formação continuada e as práticas pedagógicas, o ensino e a aprendizagem.

Dewey é reconhecido como defensor do poder de reflexão, ele caracterizou o pensamento reflexivo como elemento impulsionador da transformação e melhoria das práticas pedagógicas. Dewey (1979, p. 13), define o pensamento reflexivo como “[...] espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva [...],” esse processo objetiva em repensar e redefinir o pensamento e a ação.

Para Dewey (1979, p. 24) o processo reflexivo é “[...] a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão.” Então, podemos afirmar que o pensamento reflexivo refere-se a um estado de dúvida, perturbação, perplexidade, inquietação mental que está relacionado ao ato de pesquisar, procurar, fazer averiguação, buscar resolução de problemas, esclarecer dúvidas.

A proposta de Dewey é pautada na ação reflexiva que problematiza a realidade, é preciso aprender a pensar, a investigar a rotina para possibilitar a transformação da ação pedagógica, do ensino e da aprendizagem.

Para a perspectiva do professor reflexivo, o ser humano se caracteriza na ação criativa, na capacidade de pensar, de questionar e de analisar sua prática para agir sobre ela. Nesse sentido, o professor reflexivo é capaz de uma atuação mais autônoma e flexível que constrói e reconstrói conhecimentos.

Sobre a importância da perspectiva do professor reflexivo, Schön (1995) ressalta três noções fundamentais:

[...] um professor reflexivo permite ser surpreendido pelo que o aluno faz [...] reflete sobre este fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido [...] reformula o problema suscitado pela situação, [...] efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. [...] Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão na ação é uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1995, p. 83).

Para entender melhor as ideias de Schön (1995), podemos afirmar que acontece reflexão na ação, reflexão da ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira acontece durante a prática pedagógica e a segunda se concretiza após o acontecimento da prática, isto é, quando a ação é analisada e reavaliada fora do contexto. Então, é na reflexão sobre a ação que é possível tomar consciência do conhecimento tácito e repensarmos na ação por meio da análise. A terceira consiste em refletir sobre a reflexão na ação, essa auxilia o desenvolvimento profissional no qual cada um vai construir seu conhecimento. É a ação de olhar retrospectivamente o que aconteceu, o que se observou, o que é significativo para o momento para então almejarmos outros significados.

Schön (1995) também adverte que o centro da reflexão sobre a prática é a observação das próprias práticas profissionais, também o diálogo reflexivo que ocorre com os participantes ou colegas de uma ação pode contribuir para tomada de decisões, a compreensão de uma temática e favorece a troca de conhecimentos e experiências.

Segundo este mesmo autor, destacamos que a prática reflexiva oportuniza aos professores o desenvolvimento profissional e pessoal, proporcionando aos profissionais da educação um estado mais consciente e crítico, também liberta de comportamentos impulsivos e corriqueiros, oportunizando uma ação intencional e inteligente. Schön (1995) ainda ressalta que devemos priorizar as atividades de reflexão na ação docente, momento em que a teoria e prática devem ser associadas para então subsidiar as atividades de pesquisa valorizando o processo de construção do conhecimento.

Tendo em vista o ensino reflexivo, Schön (2000, p. 23) diz que os docentes “[...] terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas, os professores das disciplinas sobre os métodos de investigação; os instrutores sobre as teorias e os processos que eles

trazem para sua própria reflexão na ação, [...]”, então podemos afirmar que os profissionais da educação terão que estudar, pesquisar, analisar e refletir suas próprias práticas.

Nesse sentido, Ghedin (2012) afirma que a experiência docente é geradora de conhecimento no momento em que ocorre “[...] uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se chegar à produção de um saber fundado na experiência.” (GHEDIN, p. 155, 2012). Então, a reflexão é fundamental à profissão docente, pois quando refletimos a respeito da experiência profissional oportunizamos a troca de saberes pedagógico.

Para discutir mais a respeito da construção do conhecimento docente buscamos os estudos de Garcia (2010), no qual ele afirma que “O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem”. (GARCIA, p.15, 2010). Conforme as discussões desse autor, podemos afirmar que a formação continuada precisa proporcionar a reflexão crítica aos profissionais envolvidos no processo formativo.

Zeichner (1993) fala do ensino reflexivo destacando que a reflexão é parte integrante do trabalho do professor, então o professor reflexivo é aquele que busca equilíbrio entre a ação e o pensamento para uma nova prática, essa vai exigir sempre uma reflexão profissional envolvendo suas experiências, suas crenças e valores.

Segundo esse mesmo autor, podemos afirmar que a ação reflexiva depende de um sujeito ativo, persistente e que acredita na prática participativa que é movida pelo devir de um processo. A ação reflexiva não pode se resumir num conjunto de técnicas que podem ser empacotadas e ensinadas, mas sim, num conjunto de ações que exigem envolvimento, emoção e paixão. Para essa perspectiva, os professores devem desempenhar um papel ativo na sua vida profissional, precisam participar ativamente da formulação dos propósitos e objetivos da sua realidade profissional, ou seja:

Os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência. (ZEICHNER, 1993 p. 10 e 11).

O autor enfatiza o ensino reflexivo e as tímidas discussões sobre a ação reflexiva como uma prática social. Ainda destaca que o:

[...] ensino reflexivo é o foco sobre a reflexão que os professores fazem sobre si mesmos e seu trabalho. Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças. (ZEICHNER, 2008 p. 543).

Para ressaltar a importância das discussões do processo formativo, Pimenta afirma que uma das primeiras preocupações de Schön foi sobre “[...] os currículos necessários à formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas,” (PIMENTA, 2012, p. 21). As discussões de Schön propõem que a formação dos profissionais não aconteça mais com base em modelos de um currículo normativo que elege a ciência como a primeira e mais importante, depois vem à aplicação desta ciência e para fechar vem o estágio com o propósito da aplicabilidade dos conhecimentos técnicos à profissão. Pimenta destaca que quando o autor fala desses modelos, faz uma alerta para destacar que esse processo formativo não consegue dar respostas aos problemas que emergem na vivência profissional, pois os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que ela poderia oferecer não dão conta da complexa realidade da profissão docente.

Ao fazer uma análise crítica das ideias de Schön, Pimenta (2012), se apoia nas afirmações de Giroux (1997), para dizer que não podemos acreditar que apenas as reflexões a respeito do trabalho docente vão dar conta de compreender profundamente os problemas e situações que derivam da realidade do contexto educacional. As discussões devem sair do individual e passar para uma discussão da prática reflexiva coletiva para então compreendermos o todo que envolve a ação pedagógica.

No contexto educacional se manifestam as demandas das práticas pedagógicas, as necessidades dos professores frente aos dilemas da função de ensinar e de uma aprendizagem significativa. Em meio a essa realidade a teoria tem papel fundamental na ação formativa. Segundo Pimenta, “[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada”. (PIMENTA, 2012, p. 31). A teoria tem o papel de fornecer elementos de análises à compreensão e transformação da realidade didático pedagógica.

Outro aspecto importante da formação continuada é a necessidade da ação pesquisadora estar presente no contexto educacional. Zeichner (1993) fala da possibilidade de os docentes serem coautores de pesquisas pedagógicas, para ampliar o leque das investigações desenvolvidas pelos próprios professores e expande a legitimidade das mesmas. A pesquisa contribui para uma reflexão dialógica, ou seja, a capacidade do diálogo possibilita a busca de novos caminhos para as questões pedagógicas. A reflexão abre espaços interativos para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados. Nesse sentido, cabe à pesquisa conhecer a realidade e depois procurar soluções para os problemas do cotidiano, ou seja, os resultados da pesquisa precisam deixar suas marcas não apenas na reflexão dos sujeitos, mas também nos espaços administrativos que necessitam ser transformados em espaços pedagógicos.

A pesquisa no contexto educacional precisa promover movimentação interna e externa para transformar a práxis e esse devir deve acontecer por meio dos sujeitos envolvidos. Para Imbert o conceito de práxis ocorre pela materialização de um projeto de autonomia coletiva, que trabalha a realidade como um todo, ele alerta que:

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado. (IMBERT, 2003, p. 74)

Com base na citação e as contribuições dos demais autores, podemos concluir que a formação continuada possibilita os estudos teóricos, as discussões, as reflexões e a troca de experiência. Todo esse processo formativo abre caminhos para os educadores lidarem com as novas formas de linguagens e as novas demandas do mundo moderno.

Acreditamos que todas essas discussões acerca da temática formação continuada possam contribuir na compreensão e a análise dos documentos delimitados a este estudo, a compreensão e análise das falas dos envolvidos na entrevista para assim construirmos um todo. Esperamos que a compilação desses dados possibilitem reflexões significativas a respeito da temática formação continuada com foco no processo formativo vivenciado no espaço do PSE.

No próximo capítulo, apresentamos o balanço de produção que objetivou na realização de buscas por estudos que se aproximam do tema de nossa pesquisa, especificamente aquelas que discutem a realidade da política de formação continuada do

estado de Mato Grosso. Também buscamos descrever algumas particularidades referentes ao *lócus* e aos sujeitos contribuintes à pesquisa.

## CAPÍTULO III

### A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO: BALANÇO DE PRODUÇÃO

*A realização dos estudos de campo tinha a intenção de agregar aos dados do estado da arte das políticas docentes uma visão mais próxima e compreensiva de como essas políticas vêm sendo implementadas pelos órgãos executores.  
(Bernardete Angelina Gatti)*

Neste capítulo, realizamos estudos de teses e dissertações que se aproximam da temática formação continuada de professores da Educação Básica, em especial as que acontecem no contexto escolar. A partir do balanço de produção procuramos conhecer e compreender como a política de formação continuada de Mato Grosso, o PSE, vem sendo compreendida por outros pesquisadores.

#### **3.1 Balanço de produção**

Na busca de entender melhor o tema da nossa pesquisa buscamos conhecer alguns estudos que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa. Para isso, apresentamos a seguir o resultado do levantamento das pesquisas já realizadas nas universidades brasileiras e que estão disponíveis na internet, no portal de acesso livre da Capes.

Para realizar o balanço de produção, buscamos as informações no banco de teses e dissertações por meio do portal de acesso livre à *Coordenação de Pessoal do Ensino Superior* (CAPES). Nosso objetivo principal para a realização do balanço de produção é buscar conhecer, no contexto brasileiro, o que já foi pesquisado sobre formação continuada, em particular sobre a proposta de formação continuada que acontece no estado de Mato Grosso, via PSE.

Realizamos a busca no banco de teses e dissertações da CAPES com vista em arquivos mais recentes, que eram os que estavam disponíveis, para então iniciarmos a pesquisa com base nos anos de 2012 a 2014. Para filtrar as informações das teses e dissertações que tratam do tema em estudo, fizemos uso de alguns descritores, ou seja, palavras chaves usadas para a pesquisa no Banco de Dados da CAPES. A ferramenta de pesquisa possibilitou o uso de mais de um descritor por busca, então optamos por usar dois.

Para melhor expor os dados criamos quadro abaixo e dividimos em três colunas para melhor exemplificar os resultados:

**Quadro 2. Demonstrativo de descritores usados na pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES.**

<b>Descritor 1</b>	<b>Descritor 2</b>	<b>Registro</b>
“Formação Continuada”	“Professor”	730
“Formação Continuada”	“Escola”	598
”Formação Continuada de Professores”	“Escola Pública”	162
“Formação Continuada”	“Sala de Educador”	03
“Formação Continuada”	“Sala de Professor”	01

Fonte: Quadro elaborado pela autora em agosto de 2014.

Com base na leitura dos resumos de todos os trabalhos, selecionamos os textos que mais se aproximaram do assunto da nossa pesquisa e elaboramos o quadro dois que permite visualizar o ano, o título, o autor, o tipo de pesquisa e a universidade, vejamos:

**Quadro 3. Demonstrativo de teses e dissertações selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES**

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>	<b>Universidade</b>
2012	Formação Continuada de Arte / Educadores nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação básica de Mato Grosso (2009-2010).	Traudi Hoffmann	Dissertação	UFMT
	A Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana e a Formação no Projeto Sala de Educador	Thielide Veronica da Silva Pavanelli Troian	Dissertação	UFMT
	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: Um Olhar sobre a Área das Ciências da Natureza.	Marcia Regina Gobatto	Dissertação	UFMT
	Política de Formação Continuada do Professor Formador em Um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica	Rosivete Oliveira da Silva	Dissertação	UFMT
	A Constituição do Sujeito Professor e sua Aprendizagem em Situação de Formação Continuada	Marcia Vanderlei de Souza Esbrana	Tese	UFMS

	Formação Profissional e Saberes docentes: Um Estudo com Professores da Educação Básica	Ana Carolina Branco Bastides	Dissertação	USP
2013	Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres - Mato Grosso: Identidades em Construção	Roseli Ferreira Lima	Dissertação	UNEMAT
	A Política de Formação Continuada de Professores de Mato Grosso: Percepções de um Grupo de Professores/Formadores do CEFAPRO	Isaias de Oliveira Xavier	Dissertação	UFMT
2014	Formação Continuada: “O Sala de Educador” Como Espaço de Produção de Conhecimento	Cristiana de Campos Silva	Dissertação	UNEMAT

Fonte: Quadro elaborado pela autora em agosto de 2014.

Conforme quadro demonstrativo, podemos perceber que as produções se acentuam no ano de 2012, com seis pesquisas. Deste total, quatro pesquisas foram realizadas na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), uma delas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e uma pela Universidade de São Paulo (USP).

No ano de 2013, observamos apenas duas pesquisas que se aproximam do tema de nosso interesse, sendo uma realizada na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e outra na UFMT. Ressaltamos que a pesquisa do ano de 2014, não foi encontrada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, tivemos acesso por meio do site da UNEMAT.

A partir do quadro demonstrativo, decidimos aprofundar os estudos das pesquisas realizadas na UFMT e na UNEMAT, por se tratar do contexto de formação continuada do Estado de Mato Grosso, tal como a nossa pesquisa. Primeiro baixamos os textos na íntegra, em seguida analisamos os resumos e por fim os capítulos teóricos metodológicos. Os estudos serviram de base para pontuar questões relevantes à nossa discussão.

A dissertação de Hoffmann, 2012, *Formação Continuada de Arte/Educadores nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação básica de Mato Grosso (2009-2010)*, problematiza a formação continuada de arte/educadores para a Educação Básica e se orienta pela seguinte questão:

Que formação está sendo proporcionada nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso (CEFAPRO-MT) aos professores que atuam com Artes e quais são suas implicações enquanto políticas de formação continuada? (HOFFMANN, 2012, p. 13).

Com base nesta indagação, observa-se que o foco de estudo desta pesquisa foi a política de formação continuada dos arte/educadores nos CEFAPROS-MT, para a qual foram delimitados os anos de 2009 e 2010 para serem pesquisados. O objetivo principal desta pesquisa foi “[...] compreender que formação continuada está sendo proporcionada aos profissionais que atuam com artes na perspectiva de contribuir com a (re) definição de políticas de formação destes docentes no interior da instituição.” (HOFFMANN, 2012, p. 14).

A dissertação de Troian (2012) também nos chamou atenção: *A Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana e a Formação no Projeto Sala de Educador*, porque teve como foco principal de estudo “[...] compreender o pensamento dos profissionais da educação que frequentam a formação continuada, através do Projeto Sala de Educador na escola sobre a Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana no Estado de Mato Grosso.” (2012, p.108). Nos objetivos específicos, observamos apenas um que se aproxima do tema de nossa pesquisa “[...] Analisar que avaliação os educadores fazem da formação vivenciada no Projeto Sala de Educador no *locus* escolar.” (TROIAN, 2012, p. 09).

Prosseguindo os estudos, outra pesquisa que nos chamou a atenção foi de autoria de Gobatto (2012), dissertação com o título *Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: Um Olhar sobre a Área das Ciências da Natureza*. Esta objetivou “[...] analisar a atuação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO/MT), como espaço de formação continuada de profissionais que atuam na área das ciências da natureza.” (GOBATTO, 2012 p 09).

A dissertação de autoria de Silva (2012), com o título *Política de Formação Continuada do Professor Formador em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica*, constituiu “[...] como objeto de estudo a política de formação continuada do professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO de Cuiabá-MT, de 2008 a 2009”. A pergunta orientadora da pesquisa foi: “[...] quem forma e como se configura a formação dos professores formadores do CEFAPRO?” Essa indagação teve como objetivo principal “[...] compreender quem forma e como se configuram as políticas de formação continuada dos professores formadores deste CEFAPRO.” (SILVA, 2012.p. 14).

No ano de 2013, destacamos duas pesquisas que mais se aproximaram do tema de nossa pesquisa. A primeira é uma dissertação de autoria de Lima, com o título *Formação*

*Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres - Mato Grosso: Identidades em Construção*, que trouxe como objetivo principal “[...] compreender como o “Projeto Sala de Educador” da E. E. João Florentino Silva Neto, em Cáceres-MT, se articula com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a construção de identidades enquanto escola do campo.” (LIMA, 2013, p. 31). O nosso interesse nesta pesquisa justificase pelos estudos da proposta de formação continuada via projeto Sala de Educador.

Outra dissertação do ano de 2013, do autor Xavier, *A Política de Formação Continuada de Professores de Mato Grosso: Percepções de um Grupo de Professores/Formadores do CEFAPRO*, conforme o autor teve como objetivo principal realizar uma análise da “Política de Educação Continuada dos Professores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), a partir da perspectiva de seus executores”. (2013, p. 10). Para isso, buscou “[...] compreender como a política interfere, e quais significados são atribuídos às ações do CEFAPRO”. (2013, p. 10) Também analisou a formação continuada tendo como foco o paradigma institucional e o papel do CEFAPRO. Também buscou entender a institucionalização da ideia de formação continuada em serviço, observando a estrutura, a organização e o funcionamento do CEFAPRO. As questões que direcionaram esta pesquisa foram:

[...] como os professores/formadores do CEFAPRO percebem a política de formação continuada de professores da SEDUC? Em torno desta, surgiram outros questionamentos: Que fundamentos ou concepções orientam a práxis dos professores formadores do CEFAPRO de Cuiabá e Rondonópolis? Como as práticas adotadas pelos professores formadores são apercebidas pelos egressos do CEFAPRO? Sendo complementadas pelas questões: que práticas de formação são adotadas no CEFAPRO? Quais os referentes educacionais necessários aos Professores/Formadores? No contato com as escolas, que significados são atribuídos às ações praticadas pelo CEFAPRO? O quanto o habitus instituído é favorável à finalidade proposta? (XAVIER, 2013, p. 20 e 21).

O nosso interesse se justifica por essa pesquisa do Xavier (2013), por se tratar de uma pesquisa que aborda questões que envolvem as políticas de formação continuada de Mato Grosso, a estrutura do CEFAPRO e a formação continuada.

No ano de 2014, encontramos apenas uma dissertação, cuja autora é Silva, que nos chamou a atenção porque pesquisou o PSE, e teve como sujeitos o profissional docente: *Formação Continuada: “O Sala de Educador” Como Espaço de Produção de Conhecimento*. O interesse pela referida pesquisa foi “[...] por se tratar de uma proposta política de formação continuada implementada nas unidades escolares da rede estadual de Mato Grosso.” As questões que orientaram essa pesquisa foram: “Que relações os professores estabelecem com

o conhecimento no SE? Que conhecimentos produzem e/ou sistematizam? E em que condições os articulam com suas práticas pedagógicas?” (SILVA, 2014, p. 08). Destacamos que a sigla utilizada pela autora – SE – é uma referência à Sala de Educador. O objetivo principal desta pesquisa foi:

[...] investigar o projeto de formação continuada Sala de Educador desenvolvido em uma escola da rede estadual em Cáceres-MT, como possível espaço de produção de conhecimento, a fim de analisar conhecimentos produzidos e/ou trabalhados e sua articulação com as práticas docentes. (SILVA, 2014, p. 15).

A pesquisa anteriormente citada traz contribuições importantes para o nosso recorte de estudo, pois trata da política de formação continuada Sala de Educador como espaço que possibilita a construção do conhecimento, bem como as possíveis relações com a prática profissional.

O levantamento das teses e dissertações do banco da CAPES foi muito relevante, pois observamos que o tema formação continuada de professores tem ganhado destaque em diversos estudos. Com relação aos trabalhos sobre os quais aprofundamos os estudos, percebemos contribuições diferenciadas e muito importantes. Para melhor aproveitamento desses trabalhos, fizemos uma análise em busca dos conceitos que mais se aproximam da nossa temática, dos procedimentos adotados nas pesquisas e por fim de autores que mais se aproximam da perspectiva da nossa pesquisa.

Durante os estudos das teses e dissertações dos textos que falam sobre políticas de formação continuada e tratam de formação continuada de professores/educadores/formadores, quatro abordam a formação continuada que ocorre nos CEFAPROS e os outros três discutem especificamente a formação continuada que acontece no PSE.

Ao observar a abordagem, constatamos que todas as pesquisas são de cunho qualitativo. Quanto à coleta de dados, todos fizeram uso de mais de um procedimento metodológico, realizaram estudos bibliográficos, análise de documentos, entrevista semiestruturada, observação e questionário. Ressaltamos que os estudos destes trabalhos contribuíram com nossa definição pela abordagem qualitativa, especificamente um Estudo de Caso e optamos pelos procedimentos de análise de documentos e entrevista semiestruturada.

Ao analisar a metodologia de pesquisa, observamos a preferência pelos autores Bogdan e Biklen, Lüdke e André, entre outros, que discutem a abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos sugeridos para esta abordagem. Quanto aos teóricos que

discutem a temática formação continuada de professores/educadores, as pesquisas evidenciam os autores: Alarcão, Imbernón, Nóvoa, Tardif, Schön, entre outros que debatem o processo formativo pautado na reflexão.

A intencionalidade da pesquisa influenciou na seleção das teses e dissertações, a opção por esses textos foram devido à aproximação do nosso objeto de pesquisa. O estudo mais profundo de cada texto contribuiu com a definição da abordagem qualitativa, na definição dos procedimentos e também favoreceu na definição dos autores que fundamentaram a nossa pesquisa.

## CAPÍTULO IV

### VIVÊNCIAS FORMATIVAS E O PROJETO SALA DE EDUCADOR

*Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como a relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa.*  
(Evandro Luiz Ghedin)

Neste capítulo, buscamos relacionar os dados obtidos pelo estudo de documentos e pela análise das entrevistas realizadas com os docentes colaboradores desta pesquisa, com o objetivo de analisar como os professores compreendem o PSE enquanto política de formação continuada e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem.

Para tecer esse diálogo com nossos interlocutores, procuramos compreender os princípios, as finalidades e as perspectivas teóricas que sustentam as políticas de formação continuada dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, em especial do PSE. Assim, analisamos a formação continuada que acontece via PSE de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Pontes e Lacerda-MT, desde seu planejamento até a organização e a avaliação. Na sequência, analisamos o processo formativo e sua relação com os campos teórico, didático pedagógico e de ensino aprendizagem.

No processo de análise dos dados, buscamos as significações do percurso formativo da escola anterior e posterior à implementação do PSE. Também buscamos, por meio da análise das falas dos entrevistados, compreender o olhar de cada professor participante da formação continuada via PSE. Ressaltamos que todas as análises foram realizadas à luz do referencial teórico metodológico construído no diálogo com os autores estudados.

#### **4.1 A formação continuada: objetivos e metodologias propostos no projeto de formação continuada da SEDUC/MT e o PSE da escola pesquisada**

Para compreender a formação continuada que acontece via PSE, buscamos os fundamentos da política de formação continuada expressos em documentos oficiais, entre os quais analisamos os seguintes: *Política de formação dos profissionais da Educação Básica*

SEDUC/MT; Pareceres Orientativos SEDUC/MT de 2003 a 2015. E, para estabelecer as relações entre o disposto nos documentos e a realidade da escola pesquisada, analisamos o PSE do ano de 2014 desta escola.

O estudo desses documentos teve como objetivo compreender os princípios, as finalidades e as perspectivas teóricas que sustentam as políticas de formação continuada dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, em especial o PSE.

Como informado anteriormente, o Estado de Mato Grosso implantou o PSE no ano de 2003 e, em 2004, começou um trabalho de elaboração do documento intitulado *Política de formação dos profissionais da Educação Básica*, que só foi publicado em 2010 e tinha o objetivo de assegurar uma política de formação continuada para os professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Esse documento parte do princípio que a formação continuada é:

[...] um processo permanente, contínuo, não pontual, realizada no cotidiano da escola, em horários específicos e articulada à jornada de trabalho. Deve ser construída como um espaço de produção e socialização de conhecimento sobre a profissão docente e de construção da gestão democrática e de organização da vida social da comunidade escolar e seu entorno e nunca entendida como correção da formação inicial eventualmente precária. (MATO GROSSO, 2010, p.16).

Conforme as definições do documento, a proposta formativa para o PSE deve partir do princípio de que a formação é um processo a ser desenvolvido ao longo da carreira, deve contribuir com o crescimento intelectual de todos os envolvidos na ação. A partir da afirmação de que a formação continuada tende a construir espaços de produção e socialização de conhecimento, buscamos nas entrevistas, indícios dessa característica da ação formativa do PSE em foco.

Durante a análise dos dados, encontramos algumas falas que reforçam o que o documento *Política de formação dos profissionais da Educação Básica* assegura. Uma das entrevistadas, professora Lia, afirma que a maior contribuição da formação continuada é o fato de “[...] renovar os nossos conhecimentos por meio de leituras e releituras, [...]”. (julho, 2015). Outra docente, Sara, declara que “[...] a formação continuada não pode deixar de acontecer, porque é um momento que a gente constrói conhecimento a partir de estudos e da troca de experiência, esse momento fortalece o coletivo da escola”. (junho, 2015). Outra fala significativa é a de Vânia, que destaca que “[...] essas formações contribuem com a construção de conhecimentos, como já disse, quando a gente estuda, discute e troca ideias,

nos sentimos mais fortes”. (maio, 2015). Neuza ressalta que “A formação continuada sempre ajuda a pensar o planejamento conforme a nossa realidade e não só isso, também ajuda no conhecimento próprio da profissão e o crescimento profissional de cada um”. (abril, 2015).

Com base nas afirmações das entrevistas destacamos que, segundo as professoras dessa escola, a formação continuada potencializa a reflexão e a ação formativa contribui com a construção de conhecimentos. Nas declarações de Neuza, percebemos que ela considera que a formação continuada contribui na construção de conhecimentos próprios da profissão e promove o desenvolvimento profissional.

Para salientar a questão da produção de conhecimentos em espaços formativos, retomamos a pesquisa *Formação Continuada: “O Sala de Educador” Como Espaço de Produção de Conhecimento* na qual a autora afirma a necessidade de:

[...] ampliar as discussões acerca da temática do conhecimento no espaço de formação continuada Sala de Educador, tendo em vista que trabalhamos com a ideia de que a possibilidade de investigar a prática pode ser um processo fundamental de produção de conhecimento sobre essa mesma prática, mediante a capacidade crítico reflexiva dos professores. (SILVA, 2014, p. 88).

Com base na afirmação do documento que orienta a política da formação continuada do Estado de Mato Grosso e as afirmações das professoras, salientamos que a ação formativa tem possibilitado a construção de conhecimentos próprios da docência e conhecimentos relativos à profissão. Silva afirma que “[...] a produção de conhecimento em formação continuada com essa característica centra-se na reflexão sobre a própria prática do professor e as práticas escolares, por entender que o professor não pode constituir seu saber, se não for a partir de seu próprio fazer reflexivo.” (SILVA, 2014, p. 58). A ação formativa pautada numa concepção de produção do conhecimento propõe o envolvimento ativo do professor no processo.

Outra proposição do documento *Política de formação dos profissionais da Educação Básica* é o fortalecimento da gestão democrática. O documento diz que a política do Estado de Mato Grosso “Fundamenta-se nos princípios da participação coletiva, utilizando-se dos diálogos interdisciplinares bem como das áreas do conhecimento”. (MATO GROSSO, 2010, p.24). O princípio da coletividade tende a contribuir com a gestão democrática por meio dos estudos e das discussões entre os profissionais da educação.

O Parecer Orientativo nº 01/2014 da SEDUC/MT reafirma o princípio de que a formação continuada favorece o coletivo da escola por meio dos estudos, das discussões e troca de experiências. Esse documento está em consonância com o documento *Política de formação dos profissionais da Educação Básica*, ambos afirmam que o PSE tem por “[...] objetivo principal [...] fortalecer a Escola como espaço formativo, com o **comprometimento coletivo** na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens”. (MATO GROSSO, 2010, p. 22). (grifo nosso). Isso se fortalece com base no princípio da participação coletiva e dos diálogos interdisciplinares, pois a escola em pauta nesta pesquisa realiza semanalmente encontros para o planejamento coletivo, encontros pedagógicos por área e ciclos e encontros para o PSE. Essa rotina de trabalhos coletivos tem fortalecido a escola enquanto espaço formativo e coletivo. Isso está expresso no PSE/2014 da *Escola Ipê Florido*, em sua metodologia:

Nos encontros os estudos teóricos, as práticas pedagógicas, as trocas de experiências e oficinas, enriquecerão os debates na busca de suporte para medirmos nossa prática diária. Estas dinâmicas oportunizarão ao coletivo de educadores dos diferentes ciclos/ áreas de conhecimento e demais profissionais da educação (apoio administrativo, nutrição, agente administrativo) a interajam-se num processo de formação continuada que permitam articular teoria e prática, [...] (PSE<sup>3</sup>, 2014, p. 13).

A escola pretendeu dinamizar, neste espaço formativo, estudos teóricos, troca de experiências e diálogos; visou o princípio da coletividade que por meio da interação formativa buscou a articulação da teoria com a prática. Para entender melhor a intencionalidade do PSE dessa escola destacamos o objetivo principal descrito no projeto:

Fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos profissionais de educação a fim de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho do trabalho, por meio da organização de grupos de estudos construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino aprendizagem. (PSE, 2014, p. 09).

Conforme as citações, podemos afirmar que o PSE da escola está em consonância com a política de formação do estado e que seguiu as orientações do Parecer Orientativo/2014, que orienta “[...] o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens”. (MATO GROSSO, 2010, p.03). Os encontros formativos da escola objetivaram o processo de ensino e aprendizagem, então é

---

<sup>3</sup> PSE: forma que achamos adequada para referenciar o Projeto Sala de Educador/2014 da escola *lócus* da pesquisa

possível afirmar que a escola acredita que, por meio da formação continuada, pode mediar e transformar a realidade da sala de aula.

Com relação à importância do processo formativo que se desenvolve no PSE, os professores entrevistados, quando indagados se a formação continuada fortalece a escola enquanto espaço coletivo de discussões, afirmam que:

[...] **esse coletivo ajuda no nosso crescimento pessoal** porque quando você tem uma ideia e fala, aí as discussões fortalecem aquilo que você pensa e cria mais possibilidades de como trabalhar com as crianças. Eu acredito que a união faz a força. (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

Fortalece, porque é um momento em que **os estudos, as discussões e a troca de experiências fortalecem a escola como espaço coletivo**. (SARA, junho, 2015). (grifo nosso).

**Essa discussão coletiva ajuda na compreensão da teoria**, de ver o que dá para ser aplicado no nosso contexto e o que não dá a gente até questiona. (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

**Fortalece sim, porque estudos e a troca de experiências ajudam no repensar das práticas pedagógicas, direcionar o planejamento, direciona a metodologia** que vou usar, quando estudamos e discutimos tende a melhorar a prática educativa e a aprendizagem dos alunos. (ANIA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...] fortalece muito, sabe até aquela pessoa mais fechada consegue falar, esse momento a gente consegue expor ponto de vista e buscamos discutir sobre divergências. **É um momento de falarmos das realidades vivenciadas na sala de aula, de troca de experiências, tudo isso ajuda no crescimento pessoal e coletivo**. (KÉSIA, maio, 2015). (grifo nosso).

Quando analisamos as falas dos entrevistados, percebemos que reafirmam a importância da relação da teoria com a prática, valorizam a troca de experiências e o espaço PSE como momento fortalecedor das discussões coletivas e da reflexão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Imbernón (2010) destaca que a ação educativa está estreitamente ligada às ações colaborativas, nas quais o pensar no coletivo precisa ter um espaço/tempo reservado. Então:

[...] o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2010,p.39).

O documento *Política de formação dos profissionais da Educação Básica* traz bem delineada a finalidade do PSE e dá ênfase ao papel dos próprios professores no processo de formação:

[...] tem **como finalidade criar espaço de formação**, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, **tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa**. (MATO GROSSO, 2010, p.22-23). (grifo nosso).

Ao analisar o Parecer Orientativo/2014, verificamos que “[...] aponta para um processo de formação que preconiza a partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas”. Essas são orientações importantes no sentido de contribuir com o desenvolvimento do protagonismo docente. Em outro trecho do documento, também observamos que há ênfase no desenvolvimento do profissional autônomo, pois afirma que o PSE:

[...] deve promover discussões, para que por meio delas, **os profissionais se tornem sujeitos agentes**, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática. Com isto, novas possibilidades de interação surgem a partir deste fazer e se descobre o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo em que se fortalece a presença do outro em busca de um desenvolvimento mútuo. Desse movimento deve surgir uma educação/ensino numa perspectiva colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação. (MATO GROSSO, 2010, p.01). (grifo nosso).

Os documentos revelam que a principal finalidade do PSE é de fortalecer a escola enquanto espaço formativo, que, por meio dos momentos de estudos e discussões, possibilite aos sujeitos serem protagonistas desse processo. Segundo Nóvoa (1997), a formação continuada conduz a novas relações profissionais, no qual os docentes constroem conhecimentos científicos e pedagógicos. Os paradigmas da formação continuada devem alicerçar e valorizar a prática reflexiva e levar à autonomia profissional. Nessa perspectiva os professores são sujeitos agentes/ativos no desenvolvimento pessoal, profissional e das políticas educativas.

Com base nas afirmações dos documentos orientativos da SEDUC, buscamos identificar, nas entrevistas, falas que revelassem os sujeitos como agentes do processo formativo; no total de dez entrevistados, seis deles declaram que:

[...] quanto mais você estuda mais você aprende, de acordo com as leituras a gente vai aprendendo, **esse processo ajuda a gente perceber que precisamos mudar e a repensar o nosso trabalho no dia a dia**. (NEUZA, abril, 2015). (grifo nosso).

A formação continuada [...] **serve pra nossa vida pessoal e profissional, para a prática na sala de aula, um repensar da prática**, na maneira de como trabalhar com os pais, na maneira de como trabalhar o coletivo aqui na escola com os pares da gente, enfim influência em tudo na nossa vida. (SARA, junho, 2015). (grifo nosso).

[...] **a formação continuada ajuda você ser professor, você aprende fazer, fazendo**, a cada ano trabalhado, cada ano de participação em formação ajuda você

superar barreiras com uma visão mais ampla. [...] **Temos que participar ativamente** independente do nosso salário ser aquilo que a gente almeja ou deseja, mas **a gente tem que pensar na nossa profissão e nos nossos alunos**. (ALVES, junho, 2015). (grifo nosso).

[...] eu acho muito importante essa formação continuada que acontece na Sala de Educador, porque falamos da nossa realidade, **as temáticas são discutidas e planejadas por todos os envolvidos** [...] (KÉSIA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...] Aqui na escola é assim, **em grupo a gente decide as temáticas que atendam as nossas necessidades** [...]. (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

Conforme as vozes dos sujeitos, percebemos que, em vários momentos, eles se posicionam como protagonistas de um processo formativo. Para destacar a importância a esse respeito Nóvoa (1991, p. 27) ressalta que é importante “[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, [...]”, ou seja, a formação continuada deve favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional. Com base nas declarações dos entrevistados e as discussões dos autores, destacamos que no PSE em pauta são desenvolvidas ações formativas que vêm contribuindo com o protagonismo profissional dos professores.

O Parecer Orientativo/2014, citado anteriormente, ressalta que a formação continuada produz uma movimentação que deve gerar uma “educação/ensino numa perspectiva colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum [...]”. (MATO GROSSO, 2010, p.01). Esse movimento proposto à formação continuada e à ação educativa é característico de uma visão dialética da política de formação continuada e ação educativa.

A *Política de formação dos profissionais da Educação Básica* expressa uma perspectiva dialética de formação, que deve acontecer conforme a realidade de cada contexto. O processo formativo propõe uma movimentação pessoal e profissional contínua, com foco na ação educativa para uma transformação. Por meio do documento, a SEDUC propõe:

[...] uma concepção de formação que possibilite a articulação do desenvolvimento pessoal com o profissional, compreendido como **processos contínuos e ininterruptos, orientados pela concepção metodológica dialética que permite responder ao dinamismo da prática educativa e as contradições de seu contexto, orientando para a sua transformação**. O resultado de tudo isso é a constituição das competências adjetivadas na educação básica através de processo autônomo e com identidade própria; e a formação como um processo crítico-reflexivo sobre a prática, a reconstrução da identidade pessoal/profissional e sua autonomia. (MATO GROSSO, 2010, p. 13 e 14). (grifo nosso).

Percebemos no PSE da escola pesquisada que esse movimento é demonstrado quando ela propõe suas temáticas de estudos. Na proposta, fica expressa que a formação continuada deve conduzir à construção de novos paradigmas e que possibilite ao professor

questionar, refletir e transformar a realidade. Observamos que a escola acredita no seu trabalho e na potencialidade transformadora da realidade a sua volta. No documento da escola está expresso:

[...] acredita-se que a cada dia a urgência em construir outro paradigma sustentável leva a repensar e questionar vários hábitos da população associados, dentre outros fatores, ao consumismo exagerado, onde as pessoas estão mais preocupadas em ter, e não no ser. Assim, não é possível alcançar com êxito essa perspectiva sem **uma educação voltada para questões de mudanças de hábitos e práticas de consumo**. Partindo deste pressuposto, **essa reflexão com o coletivo da escola faz se necessário, para viabilizarmos ações que levem o conjunto de profissionais a se engajarem num Projeto Ambiental que mobilize toda comunidade escolar a discutir, refletir e articular soluções as questões** que tragam o equilíbrio entre a economia, a ecologia, a igualdade social e a vivência cultural. (PSE, 2014, p. 12). (Grifo nosso)

Nesse sentido, constatamos que a escola trabalha a formação continuada sob a perspectiva dialética, pois pretende, por meio dos estudos e da reflexão, conduzir os profissionais da educação a se comprometerem com ações transformadoras. O PSE da escola aponta que a formação continuada deve favorecer a teorização do trabalho docente, pensando nas contradições da realidade e nas necessidades de mudanças nos modos de pensar, compreender a totalidade e agir.

As falas dos sujeitos também evidenciam que a formação continuada contribui com um processo pessoal, coletivo e dinamiza o campo do ensino aprendizagem. Há trechos das entrevistas que revelam esta ideia:

[...] crianças que não eram alfabetizadas no 3º ano e **a formação continuada me ajudou a planejar e a preparar vários materiais para esses alunos e no final do ano todos já estavam lendo**. Aqui na escola nós sempre fazemos por meio de projetos um trabalho diferenciado para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagens e esse trabalho sempre faz a diferença para essas crianças. [...] **no passado eu vejo que o meu trabalho resultava em uma aprendizagem mais estática, hoje não, o meu aluno consegue ler, discutir, interpretar o mundo a sua volta, hoje os alunos tem mais participação no seu processo de aprendizagem**. O ano passado os meus alunos do 3º ano escreviam textos de duas laudas, ricos de sentidos, no final do ano organizamos um livrinho da turma, você precisa ver que graça. (VÂNIA, maio, 2015). (grifos nossos).

[...] **Tem melhorado muito o aprendizado dos nossos alunos** e no meu ponto de vista a gente não pode deixar jamais de participar dessa formação continuada, eu acredito que **é o caminho para a gente melhorar a educação a cada dia é por meio dos grupos de estudos, trocas de ideias e experiências**. (ALVES, junho, 2015). (grifos nossos).

[...] acredito que esse momento que temos para estudar, discutir e trocar experiências, porque se não, ninguém tem tempo para sentar e discutir um tema direcionado com a prática, porque no corre-corre da escola ninguém tem tempo para sentar para discutir sobre os problemas diários da escola, as questões de aprendizagem, o porquê está acontecendo isso ou aquilo, **é uma oportunidade de**

**discutir e buscar alguma saída para os problemas que envolvem a escola.** (NEUSA, abril, 2015). (grifo nosso).

De acordo com as falas dos entrevistados, a formação continuada promove uma movimentação na ação didática pedagógica que, por sua vez, promove o ensino mais próximo da realidade, resultando em aprendizagens mais significativas. A profissão docente é constituída de experiências e reelaborações de conceitos vivenciados num processo dialético. Esse processo dinâmico da profissão docente é construído em meio à “[...] própria prática [que] conduz à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e sistemático” (NÓVOA, 1992, p.60). A constituição do ser docente se dá num processo histórico dinâmico, assim as experiências profissionais contribuem na construção de novos paradigmas educacionais.

Com base na afirmação dos sujeitos, é possível dizer que o processo formativo que acontece no PSE abre caminhos à docência mais autônoma, à mudança de paradigmas educacionais que visem compreender a realidade do cotidiano escolar e social. Pimenta ressalta que o conhecimento do profissional está estreitamente ligado à ação avaliativa de valores e de prática, ou seja, “O professor no momento em que reavalia seus valores, compreende o mundo, os valores ao tempo em que estabelece suas representações, transparecendo seus interesses e o próprio sentido que entende por ser professor”. (PIMENTA, 2012, p. 20). Nas falas dos entrevistados, observamos certa autonomia e a postura crítica frente ao ser docente, bem como ao papel da escola diante da realidade social. Essa postura dos profissionais envolvidos na formação continuada é uma importante conquista para todos os envolvidos no processo educacional.

Podemos dizer que a formação continuada do PSE em foco está alicerçada na perspectiva crítico dialética, pois valoriza a movimentação do estudo coletivo em prol de uma prática reflexiva, que gera a autonomia profissional por meio da responsabilidade de seu desenvolvimento pessoal, profissional e de um protagonismo nas mudanças.

A partir dos estudos realizados sobre os documentos e a análise das entrevistas, concluímos que a política de formação continuada que respalda as ações formativas do PSE são embasadas nos princípios de que formação é um processo ao longo da vida e da carreira, crítico reflexivo, que favorece a constituição do profissional mais crítico, capaz de refletir a respeito das ações que envolvem as questões didáticas e pedagógicas. Essa formação se pauta

no princípio da investigação, que favorece o questionamento das práticas pedagógicas e no princípio da coletividade, que possibilita o trabalho colaborativo nas ações educativas.

Com relação às finalidades das políticas de formação continuada dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, em especial o PSE, em síntese, podemos dizer que os documentos asseguram uma formação continuada com vistas ao fortalecimento da escola com espaço formativo e coletivo de discussão, a relação da teoria com a prática, a troca de experiências, a reflexão e o protagonismo profissional.

Com base nos estudos dos documentos destacamos que as teorias que sustentam as políticas de formação continuada dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, em especial o PSE, apresentam perspectiva dialética de formação, que visa movimentação crítico reflexiva do espaço formativo e das ações didático pedagógicas.

A seguir, buscamos entrelaçar as informações do que foi discutido até aqui, para então descrever e analisar algumas especificidades da escola pesquisada sempre estabelecendo um diálogo maior com o todo da pesquisa.

#### **4.2 A formação continuada PSE: como são organizados os encontros de formação na escola, desde seu planejamento à avaliação**

O nosso estudo visou conhecer algumas particularidades da formação continuada que acontece via PSE em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Pontes e Lacerda-MT. Para se ter uma visão e poder compreender o todo que envolve a formação continuada desta escola, procuramos conhecer a realidade formativa desde seu planejamento, organização e avaliação.

Conforme os dados da *Escola Ipê Florido*, no final de ano o PSE é avaliado quanto aos objetivos e metas alcançados. No cronograma é previsto que, no último encontro do ano, todos os envolvidos devem avaliar as ações desenvolvidas durante o ano; as reflexões promovidas nesse momento devem servir de diagnóstico das necessidades formativas para o próximo ano. Também no começo do ano, na semana pedagógica, é o momento em que a escola faz outro levantamento das necessidades formativas e propõe debates para fechar as temáticas que serão estudadas naquele ano. Seguem algumas falas que manifestam questões relacionadas ao planejamento do PSE:

[...] **no início do ano é feito a escolha das temáticas que serão trabalhadas de acordo com a realidade** da escola indisciplina, avaliação, escola Ciclada, dificuldades de aprendizagem entre outros que não me lembro agora. [...] (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...] **na semana pedagógica a gente discute, troca ideias e decidimos as temáticas de acordo com a realidade da escola.** Depois as coordenadoras vão pesquisar os teóricos que fundamentam a temática escolhida pelo grupo, planejam os encontros e vai selecionando material. [...] (SARA, junho, 2015). (grifo nosso).

[...] **aqui na escola na semana pedagógica a gente escolhe as temáticas,** [...] (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

As afirmações evidenciam que a escola faz o planejamento do PSE por meio de diagnóstico e discussões coletivas, fortalecendo a escola como espaço coletivo de discussões.

Com base nas afirmações dos entrevistados, a escola elaborou o seu PSE para o ano de 2014 a partir da avaliação do PSE de 2013, do levantamento e diagnóstico das temáticas efetivadas na semana pedagógica. Para o ano de 2014 a escola propôs realizar estudos para fundamentar o PPP, os desafios de aprendizagem e a sustentabilidade na escola. A escola justificou a importância das temáticas argumentando que os estudos do Projeto Político Pedagógico (PPP) são relevantes, pois todas as ações da escola estão fundamentadas nesse projeto. A temática “desafios de aprendizagens” é “[...] em virtude das defasagens dos alunos enturmados [...]” (PSE, 2014, p. 11), e também devido a outros desafios que estão relacionados a questões de letramento. A temática a respeito da sustentabilidade viabilizaria estudos e reflexões o que propiciassem ao “[...] conjunto de profissionais a se engajar num Projeto Ambiental que mobilize toda comunidade escolar a discutir, refletir e articular soluções às questões que tragam o equilíbrio entre a economia, a ecologia, a igualdade social e a vivência cultural”. (PSE, 2014, p. 12).

Para esclarecer o porquê dos estudos direcionados ao PPP, a escola expressou em seu PSE a preocupação em estudar a temática devido à necessidade. Para:

[...] sistematizar de forma crítica e construtiva é que se propõe o estudo teórico sobre o PPP – Projeto Político Pedagógico e ao mesmo tempo façamos a reelaboração do nosso Projeto. Desta forma, teoria e prática se convergirão dando conta das dimensões: Práticas Pedagógicas, Avaliação Pedagógica, Gestão Escolar Democrática, Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola, Organização Administrativa e Ambiente Físico Escolar. (PSE, 2014, p.11).

A citação anteriormente demonstra que a escola procurou por meio da formação continuada (PSE) fundamentar, discutir e estruturar o PPP, pois o mesmo trata das dimensões que envolvem o todo da escola.

A importância dos estudos a respeito do PPP é destacada na fala de alguns entrevistados, no roteiro da entrevista não foi contemplado esse assunto, mas surgiu naturalmente no decorrer da entrevista, acreditamos que foi devido à relevância do mesmo.

[...] **a gente discutiu e elaborou o PPP, tudo isso foi muito importante** porque na parte de produção do texto quando a gente estava elaborando e também a gente estava vendo e propondo como íamos trabalhar o próximo ano na escola[...] (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...] **nós estudamos o PPP da escola, esses estudos foram importantes**, pois quando buscamos contextualizar e fundamentar as nossas ações houve muita troca de experiência com os colegas das outras áreas e com os mais experientes. Isso é muito enriquecedor. (ALVES, junho, 2015). (grifo nosso).

Nas vozes de Ana e Alves, percebemos a valorização dos estudos relacionados ao PPP, ambos declararam que a formação realizada no PSE contribuiu na fundamentação, contextualização e elaboração do documento. Também na fala de Alves fica evidente o engajamento do coletivo das áreas, a troca de experiências. Para destacar o envolvimento das áreas nas discussões do PPP, Marques afirma que

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (MARQUES, 1990, p.21).

Ainda falando do papel da formação continuada na consolidação da identidade da escola, Veiga e Carvalho afirmam que “O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera ‘repetidora’ de programas de ‘treinamento’, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais”. (VEIGA E CARVALHO, 1994, p.50). Nesse sentido, as falas dos entrevistados indicam que a formação continuada que acontece via PSE tem contribuído com a autonomia da escola e que a política de formação continuada da SEDUC-MT tem oportunizado à escola ser protagonista de seu projeto de formação continuada.

Outra fala revela a importância da escola ser autora de suas ações formativas, de ter profissionais conscientes do seu papel frente às políticas educacionais. Vânia afirma que:

[...] aqui na escola na semana pedagógica a gente escolhe as temáticas, por exemplo, agora esse ano parece que vamos ter quatro encontros, onde nós estamos estudando Vygotsky, Piaget e Wallon, temos também vídeos sobre o assunto e depois vamos planejar atividades que relacione as teorias que estamos estudando com as práticas, vamos trabalhar em sala e depois vamos apresentar como foram essas práticas, essas experiências. **Essa forma de organizar veio no Parecer Orientativo/2015 do projeto, veio para atender os nossos anseios, porque a gente pensa que esses estudos têm que ter relação direta com as dificuldades de aprendizagem. Eu**

**acho que tem a ver com as avaliações do PPP e do projeto, onde nós sempre pontuamos essa necessidade de se fazer esta relação.** (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

No trecho em destaque, observamos que Vânia ressalta a importância das ações da escola frente aos direcionamentos políticos educacionais e também se posiciona como agente deste processo de mudança. Alves (2015) afirmou que no “[...] decorrer desses anos a gente tem aprendido e sanado muitas dúvidas que a gente pôde pegar da teoria e trazer para a prática para desenvolver suas funções com maior sucesso dentro da sala de aula.” As falas de Vânia e Alves evidenciam uma maturidade profissional, que pode estar relacionada à longa vivência formativa da *Escola Ipê Florido*.

A formação continuada favorece o protagonismo dos sujeitos envolvidos e contribui para que a escola participe das ações que envolvem as políticas educacionais. Nóvoa diz que o professor é um agente que apresenta intencionalidades políticas e culturais, e precisa estar amplamente modernizado e embasado teoricamente. Sua ação educativa precisa estar:

[...] impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos da ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. (NÓVOA, 1999, p.17).

As políticas de formação continuada da SEDUC-MT estão embasadas na perspectiva anteriormente citada, pois anunciam a pretensão de concretizar e fortalecer a escola como espaço formativo. O PSE é o momento em que a escola desenvolve a formação continuada por meio de estudos, reflexões, troca de experiências, toda essa movimentação contribui na produção de conhecimentos necessários à docência e à carreira.

Para entender melhor a dinâmica do PSE, buscamos conhecer como são organizados e desenvolvidos os encontros na *Escola Ipê Florido*. A escola organizou os encontros semanalmente, especificamente nas quartas-feiras, das 7h30min às 11h e das 13h30min às 17h, para atender todos os profissionais que desejassem participar. A carga horária total foi de oitenta horas, sendo dividida nos dois semestres.

O PSE da *Escola Ipê Florido* desenvolveu estudos teóricos, buscando a relação com as práticas pedagógicas, também estabeleceu trocas de experiências e dinamizou “[...] oficinas de trabalho durante os estudos de cada temática, propiciando espaço para vincular teoria/prática.” (PSE, 2014, p. 10).

Com base nas discussões realizadas até aqui, destacamos que a organização e desenvolvimento do PSE oportunizaram ao coletivo de professores e demais profissionais da educação a participação em um processo formativo que buscou a articulação da teoria com a prática, a troca de experiências, o repensar da prática pedagógica e principalmente o protagonismo na ação educativa.

Apresentamos a seguir algumas falas que demonstram a organização e desenvolvimento dos encontros formativos do PSE:

**Os encontros acontecem uma vez por semana, tem dois períodos para atender todos,** [...] os estudos não são divididos por áreas, acontece de forma geral. [...] (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

Os encontros aqui na escola são de quatro horas semanais, já direcionados e discutidos junto com o CEFAPRO e a unidade escolar. **A gente desenvolve estudos sobre teorias e busca fazer a relação com a prática,** eu nas minhas aulas busco relacionar as teorias com a prática para que possamos ter uma aula mais dinâmica que venha ao encontro dos anseios e desejos dos alunos. [...] (ALVES, junho, 2015). (grifo nosso).

**As temáticas são de temas mais abrangentes, porque os estudos são pensados e organizados a partir de temas voltados às questões educacionais mais amplas,** [...]. A gente lê teoria, assiste vídeo sobre o tema, sempre buscando relacionar com o dia a dia da sala de aula [...]. (NEUZA, abril, 2015). (grifo nosso).

Conforme as expressões dos entrevistados, podemos destacar que a formação continuada que acontece via PSE é planejada para atender o maior número de interessados, o desenvolvimento dos estudos teóricos visou à relação com a prática e as temáticas visaram atender todos os ciclos, áreas do conhecimento e função de todos os envolvidos.

O PSE, como já foi dito, é uma política pública implantada e implementada com o objetivo de atender as demandas formativas do contexto escolar e assim fortalecer a escola enquanto espaço formativo e coletivo. A partir do PSE se consolidou a formação continuada no contexto escolar, então cada escola passou a planejar suas ações formativas para atender suas necessidades. Nesse sentido, Santos (2003) ressalta que:

As políticas, as estratégias e os programas educacionais, os mais diversos processos educativos, em diferentes âmbitos, públicos e privados, passam a constituir o foco do esforço teórico-prático [...] para compreender o fenômeno educativo e produzir subsídios para a formulação de novas propostas educativas. (SANTOS, 2003, p. 31).

Conforme a colocação da autora, a análise dos dados aponta à organização da formação continuada, no caso, do PSE, como importante à fundamentação da prática pedagógica e que vem contribuindo com o planejamento mais próximo da realidade. Na análise das entrevistas encontramos afirmações importantes que dizem:

[...] A formação continuada sempre ajuda a pensar o planejamento conforme a nossa realidade [...] (NEUSA, abril, 2015)

[...] porque é por meio dos estudos que realizamos no Projeto Sala de Educador que buscamos fazer as relações teóricas e práticas, [...] Os estudos que realizamos no Sala de Educador possibilitam reflexões que têm contribuído com mudança nas ações diárias da escola. (CRIS, julho, 2015).

[...] momento em que a gente está lendo as teorias, aí a gente consegue fazer esta relação com o que estamos trabalhando na prática [...] (ANA, maio, 2015).

[...] discussões dos projetos desenvolvidos pela escola, relaciona a teoria com a prática, discute a vida de cada aluno, ou seja, o porquê das dificuldades de cada aluno e essa troca acontece na Sala de Educador. [...] (ALVES, junho, 2015).

[...] tem a relação com a prática, essa relação ajuda a gente montar projetos mais próximos da realidade da sala de aula, [...] (SARA, junho, 2015)

[...] A gente não fica só na teoria, buscamos fazer está relação com a prática, isso é muito significativo para nós. [...] É um momento de falarmos das realidades vivenciadas na sala de aula, de troca de experiências tudo isso ajuda no crescimento pessoal, profissional e coletivo. (KÉSIA, maio, 2015).

Todas essas afirmações revelam que a organização do PSE é positiva à relação teoria/prática, ao planejamento de ações que atendam a realidade do contexto escolar e principalmente o desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo.

Outra questão que propomos discutir é a respeito da avaliação do Projeto e as prerrogativas dessa para a elaboração do PSE do ano seguinte. Conforme Parecer Orientativo/2014 da SEDUC-MT, o PSE deve ser avaliado desde seu planejamento, efetivação e encerramento. Ressaltamos que depois que a escola envia seu Projeto, o professor formador juntamente com o coordenador de formação, ambos do CEFAPRO, têm o prazo de quinze dias para devolver à escola um Parecer de aprovação ou de orientação, direcionando as alterações necessárias.

Durante o ano letivo, o CEFAPRO, por meio do professor formador, deve acompanhar e registrar este acompanhamento e as intervenções realizadas de forma que possibilite a avaliação da ação formativa do Projeto, bem como orientar futuras ações de intervenções.

No final do ano letivo, na finalização do Projeto, o coletivo da escola deve avaliar e registrar essa avaliação por meio de relatório e encaminhar ao CEFAPRO. Lembramos que os registros devem embasar as ações do próximo ano, tanto na escola como no CEFAPRO.

Ressaltamos que a avaliação é prevista no cronograma para o último encontro de cada ano, nesse momento todos os envolvidos avaliam os pontos positivos e negativos das ações formativas desenvolvidas durante o ano. Essa avaliação serve de base para o planejamento das ações formativas do próximo ano. O PSE da *Escola Ipê Florido* expressa que a avaliação também:

[...] tem por finalidade possibilitar ao professor uma reflexão permanente do ensino e de sua prática pedagógica, objetivando sempre a melhoria na educação. Através dos encontros será observado o desempenho, a contribuição de cada participante e também sua assiduidade. Ao final de cada encontro os professores individualmente farão um relatório pontuando o que de relevante marcou o encontro para que façamos as possíveis intervenções. (PSE, 2014, p. 16).

Pelo que foi descrito no projeto do PSE (2014), o processo formativo deve promover um processo reflexivo sobre o ensino e a ação pedagógica, com vistas à melhoria da aprendizagem. Também é proposto que cada participante elabore relatório avaliativo de cada encontro, com o objetivo de orientar a coordenação do PSE em possíveis necessidades de intervenção.

O PSE (2014) da *Escola Ipê Florido* está organizado conforme as orientações da SEDUC/CEFAPRO-MT, que dá abertura para que a escola se constitua como espaço formativo, que possibilite a reflexão das questões que envolvem a ação educativa. Nesse sentido, Alarcão assegura que “uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e um local onde se produz conhecimento sobre educação” (ALARCÃO, 2003, p.38). Conforme o PSE da escola, a ação formativa tem constituído espaço de estudos e de reflexões que possibilitam a produção de conhecimento próprio da docência e da profissão.

Com relação à organização dos encontros de formação na *Escola Ipê Florido*, destacamos que seu planejamento e avaliação nos foram analisados por meio dos dados coletados nas entrevistas. Essa análise gerou três itens que são: o processo formativo que acontece via PSE e sua relação com as questões teóricas, didático pedagógicas e do ensino aprendizagem; o percurso formativo que antecede ao PSE e o pensamento dos professores a respeito da formação continuada que acontece no PSE

#### **4.3 O processo formativo que acontece via PSE e sua relação com as questões teóricas, didático pedagógicas e do ensino aprendizagem**

Por meio do conjunto de material coletado pelos vários procedimentos durante a pesquisa, buscamos alcançar o objetivo geral de nossa pesquisa, analisar como os professores

compreendem o PSE enquanto política de formação continuada e sua contribuição nos campos a) teórico, b) didático pedagógico e c) do ensino aprendizagem.

Toda pesquisa traz uma visão de mundo, intencionalidades explícitas e implícitas, parte de algum referencial, “[...] os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como o sujeito propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa”. (LÜDKE e ANDRÉ 2014, p.3). A intencionalidade de nossa pesquisa conduziu-nos à elaboração das questões para os sujeitos envolvidos: Como são os encontros do Projeto Sala de Educador? Há estudos sobre teorias? A formação continuada ajuda a estabelecer relações entre teorias e práticas? O Projeto Sala de Educador contribuiu com alguma mudança na sua prática pedagógica? Você avalia que houve influências do Projeto Sala de Educador na sua forma de planejar e realizar as ações em sala de aula? Houve mudanças na aprendizagem dos estudantes a partir de alguma proposta que você tenha implementado depois de estudos na formação continuada? Todas essas questões conduziram as falas dos entrevistados à construção das significações a respeito da formação continuada para os campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem.

Para a interpretação dos dados coletados, segundo Duarte devemos partir do “[...] conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizá-las, primeiramente, em três ou quatro grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa. (2004, p. 222)”. Durante a análise dos dados buscamos articular o todo com as partes, almejando atender o objetivo da pesquisa que se expressa em três campos.

A seguir, com o propósito de uma exposição didática, ainda que estejamos conscientes de que a relação entre os três campos é inerente e constante, apresentamos análises relativas a cada um deles, na medida do possível, separadamente.

#### **a) A respeito do campo teórico**

Pimenta (2012) ressalta que a teoria por si só não tem o poder de transformação da realidade, por si só não se objetiva e não se materializa. A prática isolada também não transforma realidades, então podemos afirmar que teoria e prática se completam, ou seja, são inseparáveis na efetivação da práxis. Para essa autora:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. **O papel da**

**teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.** [...] (PIMENTA, 2012, p. 31). (grifo nosso).

Conforme os apontamentos da autora, a teoria tem seu papel bem definido, deve contribuir com a reflexão e a compreensão da realidade pedagógica. A teoria abre caminhos para novos paradigmas educacionais e a transformação da ação educativa.

O campo teórico, como já dissemos anteriormente, nutre a prática, facilita a mediação e a compreensão crítica da realidade escolar. Dentre os relatos dos entrevistados, destacamos algumas falas que evidenciam diretamente a importância dos estudos teóricos para as práticas pedagógicas e outras que demonstram algumas dificuldades na realização desta relação. Os aspectos positivos dessa relação são apresentados por duas professoras que dizem:

[...] nesse momento em que a gente está lendo as teorias a gente consegue fazer esta relação com o que está sendo trabalhado na prática, [...] **Essa discussão coletiva ajuda na compreensão da teoria**, de ver o que dá para ser aplicado no nosso contexto e o que não dá, a gente até questiona. (ANIA, maio, 2015). (grifo nosso).

**Estudamos a teoria e buscamos fazer a relação com a prática**, agora nós estamos estudando Vygotsky, Piaget e Wallon com as teorias psicogenéticas. A gente pensa que a teoria está tão longe de nós, mas **estes estudos possibilitam a gente perceber que a teoria discute muito do que vivenciamos em sala de aula.** [...] (CRIS, julho, 2015). (grifo nosso).

As duas professoras destacam que o PSE é um momento em que acontecem estudos teóricos relacionados com a prática. Ania, em sua expressão, reforça o princípio da coletividade que busca a articulação da teoria com a prática. Destacamos que, na análise documental, o princípio da coletividade foi evidenciado no documento *Política de formação dos profissionais da Educação Básica*, nos Orientativos/SEDUC e também no PSE da *Escola Ipê Florido*.

A evidência da importância da discussão coletiva no processo formativo nos remete ao conceito de professor reflexivo, discutido por Schön (2000), ou seja, a reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Com base nesse autor, analisamos a afirmação de Ania e consideramos que a formação continuada promove a discussão e reflexão coletiva, a ação coletiva gera práticas mais reflexivas. A reflexão tende à transformação dos envolvidos e seus planejamentos, conseqüentemente da sala de aula, da escola e da sociedade.

Na fala de Cris, observamos que ela destaca mais profundamente a relação da teoria com a prática e reforça que a teoria tem relação direta com a realidade vivenciada na sala de aula. Essa interpretação indica a autorreflexão crítica, pois ela considera que teoria e prática constituem uma relação dialética com a realidade. Então, entendemos que a formação continuada tem possibilitado a análise crítica e ajudado na ressignificação da prática pedagógica.

A teoria tem que alimentar e fortalecer a prática, abrir caminhos à ação educativa e a formação continuada deve promover a reflexão sobre teorias e práticas. Como diz Libâneo “[...] Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência”. (LIBÂNEO, 2002, p. 73). A partir da afirmação do autor, salientamos que a formação continuada no contexto escolar precisa valorizar os conhecimentos científicos construídos ao longo dos anos e os advindos da experiência profissional, esse conjunto ajuda a ação formativa a ser mais significativa.

Outro aspecto importante destacado nas entrevistas está relacionado ao fato da formação continuada possibilitar o protagonismo e desenvolvimento de ações emancipatórias. Na entrevista de Alves encontramos a afirmação de que:

**[...] é na Sala de Educador que você consegue superar muitas das dificuldades, fazer discussão dos projetos desenvolvidos na escola, discussão teórica, relacionar a teoria com a prática, encaixar e a nortear as ideias, eu particularmente tenho aprendido muito na Sala de Educador, a fazer buscas incessantes, eu busco, eu gosto de ler para melhorar a minha prática. [...].**  
(ALVES, junho, 2015). (grifo nosso).

Conforme o depoimento anterior, destacamos que a formação continuada vivenciada nesta escola vem contribuindo com o desenvolvimento profissional e conseqüentemente gerando ações emancipadoras. As afirmações do sujeito apontam para uma emancipação, na qual observamos a atitude de busca do crescimento profissional. Também observamos o protagonismo no trabalho pedagógico e na formação continuada, que são ações imprescindíveis à mudança de postura frente às práticas cotidianas da sala de aula.

O trabalho pedagógico, que visa um trabalho crítico reflexivo, exige autonomia docente e o comprometimento com a ação didático pedagógica. Atitudes como de diagnosticar, planejar, mediar, avaliar são prioritárias à ação docente, essas e tantas outras atitudes são de responsabilidade do docente, pois a ação pedagógica vai movimentar o campo do ensino aprendizagem.

A característica dialética da formação já foi evidenciada na análise documental, agora, na análise das entrevistas, encontramos essa evidência na fala de Késia, que revela a movimentação promovida pela ação formativa que possibilita leituras, releituras e reflexões. Ela também relaciona e diferencia os vários processos formativos vivenciados ao longo de sua carreira, quando afirma que:

[...] **A gente não fica só na teoria, buscamos fazer esta relação com a prática**, isso é muito significativo para nós. [...] aqui na Sala de Educador a gente vê teoria com a prática, sempre fazendo essa relação. [...] na Sala de Educador estamos vendo os pensadores Vygotsky, Piaget e Wallon, **eu já tinha estudado essas teorias no magistério e na pedagogia, mas eu vejo que a cada idade da nossa vida temos olhares diferentes, a leitura vai ser diferente, como é bom reler, hoje com esses estudos eu posso refletir e fazer novas leituras para agir na prática [...]**. (KÉSIA, maio, 2015). (grifos nossos).

As evidências da movimentação pessoal e profissional confirmam que a formação continuada, promovida no PSE, segue uma perspectiva dialética e que contribui com o protagonismo docente. As declarações de Késia demonstram que todo esse movimento promovido pela ação formativa leva à ressignificação da prática pedagógica. O movimento de pensar, fazer, refletir, fazer de novo, proporcionado pela formação continuada, promove uma formação mais aberta e reflexiva. Para Nóvoa (1991):

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Conforme Nóvoa, a formação continuada precisa promover a autonomia profissional e formativa. Um processo formativo com essas características depende do desejo individual e coletivo, esse processo vai conduzir ações mais reflexivas e criativas. Também contribui para o reconhecimento do professor como produtor de conhecimento, que por meio de leituras, releituras e da prática pedagógica desenvolve conhecimentos relativos à ação docente e à carreira.

A ação formativa do PSE se constitui de duas faces fundamentais, a teoria e a prática, ambas são fundamentais ao processo formativo, elas articulam e diferenciam os espaços pedagógicos. A construção de conhecimentos possibilita analisar e promover mudanças pessoais, coletivas e institucionais. Freire (1998, p.109), afirma que “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”. Neste sentido, uma das entrevistadas disse:

[...] eu fico esperando o dia da **Sala de Educador** porque eu gosto muito, porque ali **é um espaço em que estudamos, discutimos e trocamos as experiências para planejarmos as ações pedagógicas. Na faculdade a gente vê muitas teorias sem relacionar com a prática, a diferença é que aqui na Sala de Educador a gente lê e relê muitas teorias, mas sempre buscando fazer a relação com a ação educativa.** (KÉSIA, maio, 2015). (grifo nosso).

A formação continuada que acontece via PSE promove a autoformação por meio de leituras e releituras teóricas, os participantes refletem e reelaboram suas práticas, promove troca de experiências nos contextos escolares e o fortalecimento das instituições escolares. Conforme Pimenta (2012), os saberes iniciais são reelaborados a partir das releituras que vão promover a ação pedagógica mais consciente. É nesse encontro de saberes, de troca de experiências e de elaboração das práticas pedagógicas que se consolidam os saberes docentes.

Ao longo da profissão, o professor necessita estar em constante busca de fundamentos para as ações pedagógicas e refletir sobre sua prática para uma possível transformação. A profissão se solidifica por meio de um movimento dialético, um processo que se constitui em ensinar e aprender ao longo da profissão. Uma das entrevistadas revela:

Eu penso que **a profissão docente se constitui em um processo**, tudo contribui, desde quando você escolhe **ser professora tudo depende se estamos dispostos a buscar e aprender**. Os momentos de estudos, os momentos de horas atividades ou de conversas informais tudo influencia na hora de planejar a ação pedagógica. [...]. (VÂNIA, maio, 2015). (grifos nossos).

A entrevistada destaca que a profissão docente se constitui de um processo, que a ação de ensinar depende da ação de aprender, no qual o sujeito tem que ser agente no seu processo formativo. Nóvoa afirma que a formação continuada “[...] deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores.” (1997, p. 29).

A proposta de formação continuada desenvolvida no Estado de Mato Grosso considera que as ações formativas devem levar em conta a realidade de cada contexto, afirma que o profissional da educação precisa vivenciar um processo permanente de formação. O PSE constitui um momento importante, pois é onde o coletivo da escola estuda, promove discussões e repensa sua realidade. Então, esses estudos se configuram em um movimento no qual:

[...] não basta discutir a prática, ausente do contexto em que esta acontece. A necessidade de se tomar a escola como espaços de relações, contradições e construção de saberes consiste em outro pressuposto que deve permear uma política de formação. A escola é entendida também como espaço de desenvolvimento pessoal e de construção da identidade profissional, uma vez que o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. (ROCHA, 2010, p.81).

Com base nas discussões desta autora, destacamos que a proposta de formação continuada da SEDUC visa contribuir com o processo constitutivo do ser professor, considerado um conjunto de fatores que vai desenhando a profissionalidade docente. A formação continuada que é desenvolvida no PSE promove estudos no campo teórico, esse abre caminhos ao trabalho educativo, configura ação didática pedagógica, que se concretiza por meio da ação educativa de ensinar e aprender.

Segundo Rocha, a formação continuada tem que fundamentar a prática pedagógica, promover discussões associadas à didática, às metodologias, ou seja, “[...] pensar a prática significa pensar a ação pedagógica na sala de aula, pensar a profissão, a carreira, as relações de poder nas organizações escolares, [...]” (ROCHA, 2010, p.81). Com base nas discussões da autora, ponderando que a formação continuada é parte integrante do desenvolvimento profissional e considerando a necessidade de repensar a prática e o planejamento das ações pedagógicas, destacamos a fala de um dos entrevistados, quando afirma que a formação continuada:

**[...] tem influenciado no repensar, no direcionar, no planejar, também contribui muito com o coletivo da escola,** pois agora nos reunimos semanalmente por ciclos e por fases para planejarmos as aulas, **esse momento é hora de concretizar e por em prática tudo aquilo que discutimos na Sala de Educador.** (CRIS, julho, 2015). (grifo nosso).

As declarações de Cris corroboram com Pimenta (2002, p. 83), quando esta afirma que “[...] a teoria e prática devem ser trabalhadas de forma vinculada. Neste processo os professores constroem seu conhecimento a partir da análise crítica de sua prática e da ressignificação da teoria [...]”. Com base nesta discussão, ressaltamos que a formação continuada desenvolvida no PSE promove a construção de conhecimentos necessários à docência e influencia a análise crítica das questões relacionadas às ações didáticas pedagógicas, ou seja, a teoria é fundamental ao desenvolvimento da ação educativa.

Rocha (2010) reafirma que o processo formativo é essencial ao desenvolvimento profissional e institucional, ajuda a agregar valores individuais, coletivos e institucionais. A formação continuada promove uma movimentação na ação de ensinar e aprender. Neste sentido, um entrevistado declara:

Eu acredito que a formação continuada tem que permanecer, [...] Temos que participar ativamente independente do nosso salário ser aquilo que a gente almeja ou deseja, **mas a gente tem que pensar na nossa profissão, em como planejar uma ação pedagógica significativa aos nossos alunos.** [...] na sociedade em que vivemos os problemas sociais recaem sobre a escola, que é uma instituição que mais

agrega dentro do contexto social, **acredito também que nada supera o professor e que a formação continuada tem ajudado a escola a desempenhar seu papel**, é claro que não vamos dar conta de tudo, pois tem muitas coisas que ainda não conseguimos e **temos muito a aprender, pois aprender é para toda a vida**. [...] (ALVES, junho, 2015). (grifos nossos).

Na fala do sujeito, observamos como ele ressalta a importância da profissão docente frente aos problemas sociais que chegam à escola, ele destaca que a formação continuada abre caminhos para a ação pedagógica, a ação de aprender é contínua, ou seja, a profissão exige formação por toda a vida. Segundo Pimenta (2012), a profissão docente é constituída das experiências históricas e sociais, da prática em diferentes contextos, das lutas por valorização social e financeira, das dificuldades de trabalhar com os problemas sociais e de tantas outras questões que influenciam o ser educador.

Nas entrevistas, encontramos outro educador que aponta a formação continuada como produtora de conhecimentos que vão além do pedagógico, contribui com a vida pessoal e profissional, ou seja, na solidificação da carreira. Para esse sujeito

A formação continuada vem contribuindo amplamente, a gente sabe que tem estudos que não serão possíveis na prática, mas **esse conhecimento serve para a nossa vida profissional**, pode servir para quem vai prestar um concurso. Quando eu prestei o concurso esses estudos muito me ajudaram. [...], **a formação continuada serve para nossa vida pessoal e profissional, ajuda a pensarmos como planejar a prática pedagógica, um repensar da prática, na maneira de como trabalhar com os alunos, os pais, de como trabalhar o coletivo com os alunos**, [...]. (NEUSA, abril, 2015). (grifos nossos).

A declaração anterior traz alguns apontamentos de que a formação continuada auxilia no pensar a prática, ou seja, planejar as ações pedagógicas que vão ser trabalhadas em sala de aula. Essas são marcas do campo didático pedagógico que também foram evidenciadas por outros sujeitos com o uso de expressões como “ações didáticas pedagógicas”, “práticas pedagógicas”. Neste direcionamento, uma professora revela que o PSE é importante porque:

[...] a gente não tem tempo de estudar as teorias em casa, então é muito importante termos esse tempo aqui na escola, porque **os estudos no coletivo são mais ricos, as discussões sempre ajudam pensar no planejamento das ações didáticas pedagógicas**. [...] quando **discutimos as questões que envolvem a escola vamos repensar a nossas ações e assim vamos planejar buscando alcançar objetivos comuns, esse planejar coletivamente contribui com práticas pedagógicas mais significativas**. (LIA, julho, 2015). (grifos nossos).

A fala de Lia demonstra, mais uma vez, que o PSE possibilita os estudos e as reflexões, facilita o trabalho de planejar as ações didáticas pedagógicas e o trabalho coletivo é favorável, ou seja, trabalham-se as ações com metas e objetivos comuns com vistas a práticas

mais próximas da realidade. Pensando na ação transformadora das práticas educativas, nos pautamos nos conceitos de Gimeno Sacristán:

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.28).

O autor assegura que a prática pedagógica é uma atividade pensada e dirigida com a finalidade de gerar conhecimento, na qual a ação de ensinar e a ação de aprender devem promover um movimento transformador. Pensar a ação pedagógica exige muitos conhecimentos para fundamentar as questões que envolvem a práxis, e a formação continuada no contexto escolar tem se revelado importante nesses aspectos.

Durante o trabalho docente, vínculos devem ser tecidos, e a atividade pedagógica deve ser idealizada conforme a necessidade dos educandos, com vistas a articular as capacidades cognitivas. A práxis é o processo prático reflexivo pelo qual se desenvolvem o ensino e a aprendizagem, ou seja, os conteúdos são trabalhados e capacidades são desenvolvidas por meio de atividades praticadas que vão gerar experiências de vida.

#### **b) A respeito do campo didático pedagógico**

O campo didático pedagógico se refere à ação de ensinar e aprender, momento em que é necessária a realização de leituras críticas da realidade. É preciso partir do contexto social para assim construir conhecimentos que possibilitem transformação na vida dos educandos. A formação continuada que acontece no contexto escolar precisa contribuir com as questões didático pedagógicas no intuito de promover a práxis. A fala abaixo revela que a formação continuada promove:

[...] estudos e a troca de experiências que **ajudam no repensar das práticas pedagógicas, direcionam o planejamento, direcionam a metodologia que vou usar, quando estudamos e discutimos tende a melhorar a ação educativa e a aprendizagem dos alunos.** [...], a troca de ideias ajuda na prática pedagógica, ajuda a mudar a refletir o que deu certo, como você poderia fazer, enfim uma troca. (ANIA, maio, 2015). (grifo nosso).

Na afirmação observamos que a formação continuada contribui com a ação educativa, fortalece os docentes e tem influenciado o fazer pedagógico. Freire (2008) destaca que a formação é um processo, ou seja, deve acontecer ao longo da vida. A formação depende de atitudes individuais e coletivas, mas o sujeito tem que ser agente no seu processo

formativo. Ainda nas palavras de Freire, “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo **mundo** ”. (2008, p.79). (grifo nosso).

A formação continuada se constitui em um “[...] contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, [...] em função dos momentos e das fases de uma carreira”. (TARDIF, 2002, p. 14). Na profissão docente, a formação se efetiva por meio das interações que acontecem ao longo da vida e da carreira. Nóvoa afirma que:

[...] O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida. (NÓVOA, 1997, p. 28).

Com base nas afirmações dos autores citados, destacamos que a formação continuada que acontece no PSE se revela como grande potencial formativo, pois gera um movimento entre os conhecimentos teóricos, conhecimentos didáticos pedagógicos e as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. Sobre esse momento formativo um dos entrevistados afirma:

[...] acredito que esse momento que temos para estudar, discutir e trocar experiências, assim um ajuda o outro e vamos aprendendo, você sabe que ninguém tem tempo para sentar para planejar coletivamente, **discutir qual metodologia adotar para conseguirmos um ensino e uma aprendizagem que faça a diferença na vida dos alunos** [...]. (NEUSA, abril, 2015). (grifo nosso).

Em sua fala, a educadora aponta que, no processo de formação continuada, existe a dimensão pessoal e coletiva, para o qual compartilhar é fundamental no crescimento. O processo formativo vivenciado no PSE vem influenciando na realidade da escola, pois os estudos, as reflexões e a troca de experiências possibilitam o planejamento coletivo, o repensar do trabalho docente e o devir da ação educativa.

A formação continuada abre caminhos aos profissionais docentes. Apresentamos um trecho de uma das entrevistas que reforça a ideia de que essa formação é fundamental para o crescimento pessoal, coletivo, profissional, institucional e que tem influência sobre as questões didáticas e pedagógicas:

Eu não consigo ver a escola sem a formação continuada, não sei como seria sem essa rotina, porque **é um momento em que o coletivo estuda a teoria, faz relação com as questões didáticas pedagógicas, troca ideias** e fica sabendo da realidade do outro professor. [...] (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

Nas palavras de Vânia fica explícito que a formação continuada é importante para ela e para a escola, pois é momento de interação em que os professores discutem coletivamente teorias, questões didáticas e pedagógicas, relatam suas experiências.

Outra educadora entrevistada indica práticas didático pedagógicas que foram modificadas a partir da formação continuada. Ela afirma que a formação continuada contribuiu à elaboração de projetos, no planejamento detalhado. Também destaca a importância de realizar anotações, relatando o dia a dia da sala de aula, a realização da avaliação como meio de repensar a prática pedagógica.

A gente aprende que é sempre bom fazer projetos para trabalhar com os alunos, planejar bem detalhado, ter anotações diárias e avaliar diariamente o nosso trabalho; **é bom para repensar a nossa prática.** [...] (SARA, Junho, 2015). (grifo nosso).

Nóvoa (1997, p. 28) assegura que as “[...] escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. A profissão docente se constitui na escola, ou seja, o professor se forma e fortalece a escola exatamente por meio desse empenho.

Com base nas discussões dos autores e das falas dos entrevistados, quanto ao campo didático pedagógico, a formação continuada conduz o docente a compreender e superar as dificuldades encontradas na elaboração e na transposição didática, ou seja, como reelaborar e mediar os conteúdos científicos, visando à concretização do ensino e da aprendizagem. A atividade docente é um ato político e a ação pedagógica reflexiva produz um movimento na atuação docente.

Segundo Pimenta (2012), os saberes pedagógicos se solidificam por meio dos conhecimentos teóricos, dos saberes didático pedagógicos e da troca de experiências. A formação continuada deve articular todos esses aspectos para que o docente possa modificar sua prática de ensinar. Os conhecimentos pedagógicos são construídos também no cotidiano do trabalho docente, são eles que facilitam as ações de ensinar e aprender. Então, a ação formativa deve auxiliar o docente na resignificação do campo didático pedagógico e conseqüentemente no campo do ensino e aprendizagem.

### **c) A respeito do campo do ensino aprendizagem**

O campo do ensino e da aprendizagem é composto também por questões didático pedagógicas e curriculares, e deve considerar a pluralidade de vozes conforme as culturas, as

concepções, as experiências, os interesses e os ritmos dos estudantes. A escola é a instituição responsável pela ação de ensinar e aprender, esta ação recebe inúmeras influências que interferem no processo de construção e organização do conhecimento. As relações de sentidos são constituídas a partir das múltiplas relações entre docente, educando, objetos de estudo e outras.

Pimenta (2012, p. 24) destaca a “[...] necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”. Com base na afirmação desta autora, buscamos algumas evidências nas falas dos entrevistados:

[...] a formação continuada ajuda a escola pensar suas ações, por exemplo, agora estamos estudando a partir de Wallon sobre a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, e o momento em que estamos vivendo há muita ausência da afetividade entre as pessoas, e estes estudos ajudam-nos a perceber que na escola também precisa ser trabalhado estas questões, **que para um bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem também é preciso da afetividade, precisamos de estabelecer laços de amizade, confiança e companheirismo.** (LIA, julho, 2015). (grifo nosso).

O que foi dito anteriormente nos direciona a pensar a respeito da relação entre as dimensões cognitiva e afetiva para o desenvolvimento humano; segundo Vygotsky, a inteligência humana:

[...] Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até à direção específica tomada por seus pensamentos, até o seu comportamento e a sua atividade. (VYGOTSKY, 1989, p. 6-7 apud LA TAILLE, 1992, p. 77).

A citação revela a importância da interação professor e aluno, da afetividade que deve envolver o processo de ensino e aprendizagem. Outra educadora afirma que quanto mais você:

[...] estuda mais você aprende, de acordo com as leituras a gente vai aprendendo, esse processo ajuda a gente perceber que precisa mudar e a repensar o nosso trabalho no dia a dia. **Estudamos teóricos que falam da influência da interação e da afetividade na aprendizagem, então percebi que quando a gente deixa os alunos falarem vamos conhecendo mais eles. É importante perceber o que eles já sabem, saber o que eles pensam a respeito de um determinado assunto, tudo isso facilita o planejamento e do ensino e resulta em uma aprendizagem mais significativa.** (NEUZA, abril, 2015). (grifo nosso).

Em sua fala, Neuza destaca que o processo formativo possibilita a reflexão, que os estudos teóricos influenciam na postura profissional, pois revelam a importância de planejar as aulas frente a um conhecimento prévio dos educandos. Para Imbernón (2010), o

conhecimento da profissão docente se consolida por meio de formação continuada, essa deve promover a construção de conhecimentos teóricos e outros necessários à docência. Também deve provocar “[...] análise e reflexão crítica sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos”. (IMBERNÓN, 2010, p.75). Neuza demonstra ter refletido e estar tentando mudar sua prática pedagógica a partir do que compreendeu no processo de formação continuada, a sua aprendizagem pode seguir outros caminhos na prática de ensino, o que por sua vez, pode levar a outro tipo de aprendizagem de seus alunos.

Na escola, conforme os documentos de orientação, a formação continuada deve contribuir com o planejamento de conteúdos que possibilitem o desenvolvimento dos educandos, para que eles possam compreender o mundo a sua volta. O professor deve planejar o ensino voltado à realidade de cada contexto educativo, para assim promover um aprendizado desafiante e significativo.

Outro entrevistado destaca que a formação continuada ajuda a repensar a prática, tendo em vista as necessidades do mundo atual, o educador precisa buscar conhecimento constante e pensar o ensino para a criança de hoje, pois na sociedade contemporânea há muitas informações e a escola precisa ajudar os alunos no processo de construção de conhecimentos sistematizados e sólidos. Para Cris:

A maior contribuição é com os alunos, porque a educação a cada dia que passa é um novo desafio, não adianta pensar porque comecei a lecionar a dez, ou quinze anos atrás que já sei, **temos que repensar a nossa prática para o mundo e as crianças de hoje. Os estudos da Sala de Educador promovem o nosso desenvolvimento e possibilitam o repensar da nossa prática para atender as necessidades dos nossos alunos e as exigências da sociedade atual.** (CRIS, julho, 2015). (grifo nosso).

As declarações da professora ressaltam que a maior contribuição da formação continuada é com os educandos, porque os estudos, as reflexões e as trocas de experiências possibilitam o repensar da prática com vistas a atender as necessidades deles. A partir do movimento que a formação continuada gera, o professor tende a ser um profissional mais atento ao movimento vindo da sociedade. Segundo Schön a formação continuada visa:

[...] O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem que se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. **Estes são os dois lados da questão, aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir alunos e devem ser olhados como inseparáveis.** (SCHÖN, 1995, p.87). (grifo nosso).

As falas de Neuza e Cris demonstram que a formação continuada tem levado o profissional repensar a sua prática e considerar o educando como agente do seu processo formativo. Na fala da Neuza observamos que ela valoriza a interação professor aluno e destaca a importância de ouvirmos os educandos para conhecer a realidade e assim planejar o ensino mais próximo do que eles desejam.

Frigotto (2005, p. 77-78) destaca que são necessárias “[...] mudanças no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica”. [...]. Os educadores devem ter autonomia para planejar e construir suas propostas de trabalho, sua prática educativa tem que ser pautada na visão crítica da realidade para uma ação política além do espaço escolar e que essa seja importante para a vida dos educandos.

Com base na afirmação do autor citado anteriormente e dos depoimentos dos entrevistados, destacamos que a formação continuada ajuda na transformação da realidade escolar, pois favorece o envolvimento dos profissionais em um trabalho mais próximo da realidade do educando. Os estudos, as reflexões e a troca de experiências são essenciais ao processo formativo e vem promovendo conhecimentos necessários ao fazer pedagógico. Segundo Késia:

**[...] essas formações ajudam a gente a fazer uma atividade diferente e levar novidades para a sala de aula, isso ajuda os alunos. [...]. Agora eu sei que cada aluno tem o seu tempo de aprender, esses estudos me ajudaram a respeitar o tempo dos alunos,** agora eu fico buscando entender as fases dos meus alunos. (KÉSIA, maio, 2015). (grifos nossos).

A professora afirma que a formação continuada vem contribuindo com o processo de ensino aprendizagem, pois nestes momentos formativos são trabalhadas teorias que discutem as fases do desenvolvimento humano e isso tem contribuído à compreensão do desenvolvimento das aprendizagens. Libâneo (2002) ressalta que a profissão docente se constitui da construção e da reconstrução de conhecimentos, as teorias têm se revelado caminhos para as práticas de ensino e para aprendizagens, respeitando o tempo de cada um.

Ainda com relação ao campo do ensino aprendizagem, nas entrevistas encontramos mais afirmações nas quais uma educadora revela mudanças de postura frente ao trabalho pedagógico a partir da formação continuada; observamos a valorização da formação continuada frente ao fazer diário do professor.

**[...] Depois que começamos planejar atividades para serem trabalhadas no coletivo, nós percebemos que os alunos começaram a ter mais interesse, principalmente**

**aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, eles se envolveram mais e na interação começaram a desenvolver melhor.** (SARA, junho, 2015). (grifo nosso).

Nas declarações de Sara, percebemos a ênfase na positividade de se trabalhar atividades coletivas com os educandos, que promovem aprendizagens na interação com o outro, e o docente percebe que as atividades em grupos são mais envolventes. Para evidenciar que o profissional da educação necessita estar inserido em um processo formativo, Imbernón ressalta que a base da formação continuada deve ser:

[...] uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2010, p. 48-49).

Em alusão à discussão da importância da formação continuada no contexto escolar, Imbernón explicita que a reflexão promovida pela formação continuada propicia um processo de autoavaliação referente ao trabalho pedagógico. A reflexão tem que ser profunda, propiciar a análise da prática pedagógica a partir das questões políticas e ideológicas que possam colaborar na orientação das ações didáticas pedagógicas e contribuir com o ensino aprendido.

No campo do ensino aprendizagem, o professor exerce a função de mediador de construção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que ensina, aprende, isso gera uma movimentação. Segundo Nóvoa, essa movimentação conduz à necessidade da formação continuada que se efetiva por meio da troca de experiências e a socialização “[...] de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 1997, p. 26). Com base nas discussões desse autor e nas afirmações dos entrevistados, podemos afirmar que o PSE é um espaço formativo importante, que mediatiza o campo do ensino aprendizagem. A fala de Vânia também aponta para a importância da formação continuada junto ao desenvolvimento das ações que envolvem o ensino aprendizagem:

A formação continuada oportuniza estudos teóricos, reflexão coletiva, a gente aprende muito com a convivência, você compartilha experiências com os colegas, quando temos dúvidas recorremos aos colegas das outras áreas. Não me vejo sem esses momentos formativos porque eles contribuem muito com a vida profissional, com o coletivo da escola e com o planejamento de projetos para atender as necessidades da escola. **O planejamento coletivo desses projetos tem contribuído ao ensino mais contextualizado e uma aprendizagem que tem feito a diferença na vida das crianças.** (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

Nas declarações de Vânia, a formação continuada promove um desenvolvimento diferenciado em que os educadores aprendem na convivência coletiva. A partilha, a troca de experiências, o companheirismo:

[...] tudo isso implica considerar o profissional de educação como um agente dinâmico cultural, social e curricular, que deve ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e **elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.** (IMBERNÓN, 2005 p. 23). (grifo nosso)

Em menção à discussão de Imbernón, ressaltamos que o processo formativo vivenciado no PSE tem possibilitado ao profissional da educação um processo formativo participativo, que tem promovido o desenvolvimento do trabalho coletivo. Essa proximidade e cumplicidade propiciam discussões que têm transformado as ações pedagógicas na escola. Outro sujeito também destaca que:

A maior contribuição é o trabalho coletivo que por meio dos estudos, da interação, da socialização e da troca de experiências nós nos fortalecemos. O Sala de Educador ajuda no trabalho diário, **contribui para nós conhecermos melhor nosso aluno, facilita o entendimento das dificuldades de aprendizagem. Precisamos conhecer nossos alunos para planejar ações que desenvolvam um aprendizado mais próximo da realidade social.** (ALVES, junho, 2015). (grifo nosso).

Conforme as afirmações de Alves de que o trabalho coletivo é fomentado no processo formativo, o PSE tem possibilitado reflexões a respeito de várias questões que envolvem o processo de ensino aprendizagem. Nóvoa afirma que a formação continuada acontece “[...] através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva [...] A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas”. (NÓVOA, 1997, p.03).

As discussões dos autores e as afirmações dos entrevistados apontam a positividade do desenvolvimento de ações formativas no contexto escolar. A análise da nossa pesquisa tem demonstrado que a formação continuada desenvolvida no PSE é uma importante ação que tem possibilitado reflexões pessoais e coletivas que, por sua vez, têm produzido mudanças positivas nas questões que envolvem o ensino aprendizagem.

Com relação aos resultados obtidos no campo do ensino aprendizagem, nos deparamos com apontamentos positivos e negativos. Para destacar aspectos positivos da ação formativa desenvolvida no PSE, buscamos nas entrevistas falas que demonstrem mudanças significativas que envolvem o processo de ensino aprendizagem.

A professora Lia diz que as reflexões promovidas pela ação formativa possibilitaram o planejamento de atividades para serem trabalhadas no coletivo, assim os alunos demonstraram mais envolvimento e desenvolvimento. Com base nas atitudes dos alunos, a professora ressalta que essa “[...] experiência faz a gente refletir que o ensino precisa possibilitar uma inquietação individual e coletiva, pois a partir da movimentação de conhecimentos, nossos educandos vão construir conhecimentos significativos”. (julho, 2015). Outra professora afirma que “[...] quando planejamos uma aula interativa e lúdica, eles participam mais, [...]”. (NEUSA, abril, 2015).

Ainda com relação às transformações ocorridas no processo de ensino aprendizagem, outro entrevistado ressaltou que “[...] quando você consegue trabalhar mais motivada você percebe que o rendimento dos alunos é bem melhor, [...] a Sala de Educador ajuda muito, [...] esses encontros dá um ânimo novo e isso é bom porque chega à sala de aula, ou seja, nos alunos”. (ANA, maio, 2015).

Na entrevista de Alves também encontramos afirmações que apontam mudanças “[...] na implementação da aula, no desenvolvimento dos alunos, em minha opinião houve mudança no aprendizado dos alunos. Eu busco trabalhar a minha disciplina para uma melhor qualidade de vida dos alunos, [...]”. (ALVES, junho, 2015). A professora Késia declara que a partir das reflexões promovidas pela ação formativa:

[...] **busco mudar a minha aula para atender os anseios das crianças.** Eu não fico presa só no livro didático, **eu debato questões do cotidiano e das crianças** e busco outros materiais, eu sempre tenho muitos livros para dar suporte ao meu trabalho. Então, **a Sala de Educador ajuda no planejamento, porque os estudos e as discussões contribuíram muito, a formação continuada é de grande importância.** (KÉSIA, maio, 2015). (grifo nosso).

Outra ação positiva, que surgiu após reflexões promovidas pelas ações formativas, foi a elaboração e o desenvolvimento de um projeto para atender as crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade na aprendizagem, esse projeto envolvia professores de todas as áreas para facilitar o trabalho com as dificuldades de cada um. Nesse “[...] projeto atendíamos pequenos grupos de alunos de toda a escola para um trabalho diferenciado. Esse projeto deu um bom resultado, muitas crianças passaram a desenvolver melhor suas aprendizagens”. (VÂNIA, maio, 2015)

Ademais, um aspecto contrariou a expectativa de alguns participantes do PSE, no que diz respeito aos resultados processuais e gradativos do processo ensino aprendizagem. Segundo duas professoras, eles não são imediatos, ou seja, seu reconhecimento acontece em

longo prazo. A ação educativa promove resultados quase invisíveis, ou seja, só são percebidos depois de algum tempo. Essas características são apontadas nas seguintes falas:

A gente acha que não houve, mas quando eles saem daqui da escola e depois a gente encontra, **eles sempre me falam das aprendizagens mais significativas para suas conquistas pessoais e profissionais, aí eu vejo que o nosso trabalho faz a diferença, mas é em longo prazo.** (ISIA, abril, 2015). (grifo nosso).

[...] percebo que o processo de ensino e a aprendizagem foi mudando no decorrer desses estudos, **mas eu não consigo falar o que mudou realmente, parece que isso vai se incorporando pouco a pouco, é um processo demorado, não muito visível.** (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

Ao analisarmos esses pontos, a princípio como negativos, em relação a dificuldade de se perceber os resultados no processo formativo e relacioná-lo ao processo de ensino aprendizagem, retomamos a aprendizagem dialógica como forma processual de ensino aprendizagem, e que este se dá de maneira diversificada, conforme os tempos humanos, que são variáveis, ou seja, os resultados são gradativos e de difícil percepção. Isia faz uma reflexão a respeito dos resultados do trabalho docente, ela afirma que o trabalho docente faz a diferença na vida dos educandos, mas o reconhecimento acontece lentamente, em longo prazo. Ana aponta que a formação continuada promoveu mudanças no processo de ensino aprendizagem, mas ela não consegue revelar quais. Essa dificuldade de avaliar os resultados do processo formativo com relação ao processo de ensino aprendizagem é inerente a todo processo de desenvolvimento.

Com base nos apontamentos positivos e negativos a respeito da formação continuada (PSE), podemos afirmar que esse processo formativo é importante para a profissão docente e para a instituição escolar, pois tem promovido reflexões importantes. A ação reflexiva leva o docente a pensar a respeito da sua atuação, pois na profissão docente não basta ter conhecimentos vindos das teorias. É preciso vivenciar “[...] o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino, deve começar da reflexão sobre a sua própria experiência [...] o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente”. (ZEICHNER, 2008, p. 539). As afirmações deste autor conduzem ao entendimento de que a formação continuada deve promover reflexões com base em autores que discutem o assunto e troca de experiências para enriquecer o trabalho pedagógico.

A reflexão promovida pela ação formativa contribui na constituição da profissão docente, dos saberes necessários aos educadores, da coletividade, assim se constituem os

espaços formativos no contexto escolar. A ação continuada também vem abrindo caminhos ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento.

As discussões com base nas teorias e a reflexão a respeito da própria prática orientam e dão suporte teórico/metodológico ao fazer docente. O repensar e o problematizar da ação educativa facilitam o desenvolvimento das ações que envolvem o ensino, ou seja, as questões que envolvem saberes, técnicas, metodologias e estratégias pedagógicas tornam a aprendizagem mais contextualizada.

No decorrer da análise de como os professores compreendem o PSE enquanto política de formação continuada e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem, as entrevistas, as discussões dos autores e a análise de documentos nos direcionam a afirmar que a maioria dos professores entrevistados compreende o PSE enquanto uma política que assegura a formação continuada no espaço escolar, e que o processo formativo segue uma perspectiva dialética que provoca mudanças na ação didática pedagógica.

Para destacar outros aspectos relevantes da ação formativa desenvolvida no PSE, buscamos novamente as vozes dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa:

Eu acredito que **ela é de suma importância para os profissionais [...]**. (ALVES, junho, 2015). (grifo nosso).

Como eu já disse **é muito importante para a escola, para nossa vida profissional e principalmente para direcionar as nossas ações diárias.** [...]. (LIA, julho, 2015). (grifo nosso).

Muito bom! Muito bom! A gente aprende cada vez mais, **é bom para o nosso conhecimento, a gente vai sempre se aprimorando, eu valorizo muito esses momentos porque eu acredito que a nossa profissão há essa necessidade de buscar conhecimento constantemente.** (KÉSIA, maio, 2015). (grifo nosso).

**[...] eu acredito que esta proposta de formação continuada é muito interessante, ajuda a gente a entender os alunos, porque a gente troca ideias de como trabalhar,** tipo, esse conteúdo eu trabalho assim, tal dificuldade eu fiz assim, então a interação coletiva contribui no planejamento e no trabalho. (SARA, junho, 2015). (grifo nosso).

**Eu penso que a profissão docente se constitui em um processo, tudo contribui, desde quando você escolhe ser professora tudo depende se estamos dispostos a buscar e aprender.** Os momentos de estudos, os momentos de horas atividades ou de conversas informais tudo influencia na hora de planejar a ação pedagógica. (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

Com base nas citações anteriores, destacamos que a maioria dos professores entrevistados nessa escola compreende a importância da formação continuada no contexto

escolar e que é essencial à profissão docente, pois ela complementa sua vida profissional e dá suporte ao fazer docente, ou seja, fundamenta sua prática pedagógica. A formação continuada aguça o professor a desenvolver uma prática pedagógica significativa à realidade, alimenta o desejo de renovar sua prática pedagógica para uma possível transformação.

Para fechar a discussão a respeito dos três campos analisados, salientamos que o processo de formação continuada “[...] **na escola é muito importante e indispensável, a gente sabe que tem muitos pontos que precisa melhorar**, [...]”. (CRIS, julho, 2015). (grifo nosso). Essa afirmação nos remete aos aspectos negativos apresentadas anteriormente, com relação à teoria/prática, ou seja, indício de que a formação continuada precisa promover o equilíbrio dos estudos teóricos com relação às práticas pedagógicas. A análise demonstra a necessidade de integrar teoria e prática, visando um ensino mais contextualizado, que possibilite aprendizagens que façam a diferença na vida do educando.

Durante toda essa análise, as evidências positivas apontam que a formação continuada vivenciada no PSE é concebida como um processo contínuo necessário ao profissional da educação e necessária às escolas. “[...] A formação docente deve estar voltada para o desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor, ao desenvolvimento profissional, produzir a profissão docente e ao desenvolvimento organizacional produzir a escola”. (NÓVOA, 1997, p.62).

A análise dos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem aponta que a formação continuada deve promover “[...] uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”. (GHEDIN, 2012, p. 153). Com base nas afirmações do autor e as afirmações dos entrevistados, destacamos que a formação continuada desenvolvida no PSE promove a reflexão a partir dos estudos teóricos, das discussões das questões que envolvem as práticas pedagógicas e das discussões das questões que abrangem o ensino aprendizagem, ou seja, a práxis.

Após a análise dos dados referente aos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem consideramos necessário analisar o percurso formativo da *Escola Ipê Florido*, pois é uma das motivações da nossa pesquisa.

#### 4.4 O percurso formativo que antecede ao PSE

Por meio da entrevista visamos conhecer e compreender algumas particularidades da escola *locus* da pesquisa. E como toda pesquisa tem certa intencionalidade, a nossa não é diferente. Nossas intenções já estão presentes desde o ato de selecionar os sujeitos que participam da entrevista, pois os critérios estabelecidos buscaram os professores que tinham maior tempo de magistério e de atuação na unidade escolar e mais tempo de participação em ação formativa no contexto escolar, para assim compreender as particularidades do percurso formativo dos professores da *Escola Ipê Florido*, que antecede ao PSE.

Nosso roteiro de entrevista também traz marcas de intencionalidade quando as questões buscam conhecer os significados do percurso formativo antecedente ao PSE. E, neste sentido, perguntamos: Em todas as escolas em que você já trabalhou havia formação continuada? Desde quando você participa de grupos de estudos (formação continuada)? Como foi a implantação e implementação do Projeto Sala de Educador na escola? Como era antes do Projeto Sala de Educador? A partir destas indagações obtivemos vários dados significativos.

Para facilitar a análise a respeito do percurso formativo que antecede ao PSE recorremos ao quadro 1, apresentado na página 30, que retrata o perfil dos entrevistados. As informações contidas no quadro foram obtidas a partir da análise da ficha de caracterização dos sujeitos, essa foi destinada a todos os participantes do PSE com a finalidade de auxiliar na seleção dos colaboradores desta pesquisa. Com base em informações do quadro 1 e da entrevista, elaboramos o quadro 4, que visa auxiliar na compreensão das particularidades do percurso formativo desta escola.

**Quadro 4** - Particularidades do percurso formativo:

Nome (fictício)	Experiência profissional exclusiva na unidade escolar	Experiência profissional em outra unidade escolar	Experiência formativa na unidade escolar	Experiência formativa em outra unidade escolar	Tempo de participação em formação continuada
Ana		X	X		24 anos
Isia	X		X		24 anos
Neuza	X		X		24 anos
Ania	X		X		24 anos
Sara	X		X		21 anos
Vânia	X		X		18 anos
Alves		X	X	X	10 anos
Lia	X		X		09 anos
Cris		X	X		07 anos

Késia		X	X	X	14 anos
-------	--	---	---	---	---------

Fonte: Quadro elaborado pela autora em outubro, 2015.

Na busca de evidenciar a importância da vivência formativa, consideramos relevantes as seguintes informações: a escola vivenciou a formação continuada bem antes da implantação do PSE; do total de dez participantes da pesquisa, seis iniciaram a carreira docente nesta escola e outros quatro tiveram experiência profissional em outras unidades escolares; do total de dez entrevistados, oito tiveram experiência formativa exclusivamente nesta unidade escolar. Da entrevista, destacamos algumas falas que também evidenciam a vivência formativa específica desses sujeitos e desta unidade escolar.

Ania ressalta que: “Desde 1991, [...] acontecia semanalmente grupos de estudos com *Salto para o Futuro*, onde assistíamos vídeos, ouvíamos palestras, acompanhávamos as discussões e buscávamos fazer relação com a nossa realidade”. (junho, 2015). Neusa, em seu relato destaca, “[...] eu só trabalhei nesta escola, eu acho que foi em 1991 que começou a organizar grupos de estudos.” (abril, 2015). Ana afirma que não participou de formação continuada em outra escola e “[...] no primeiro ano que trabalhei não (tinha), a partir de 1990 eu vim para esta escola e no ano seguinte começaram as formações”. (maio, 2015). Neusa, em outra fala, reforça quando a formação continuada teve início, fala da intenção dos estudos e as significações deste processo.

Desde 1991, com o *Programa Salto para o Futuro*, depois a escola passou a organizar estudos com temas que achava mais interessante, com **a intenção de ajudar no planejamento, na busca de caminhos para resolver alguns problemas do dia a dia escolar, a entender melhor os nossos alunos, o como trabalhar alguns conteúdos, já era pensando na prática**. Os estudos ajudavam na prática, porque não era como hoje que você vai à internet e fica vendo várias formas de trabalhar determinado conteúdo. **Eu lembro que falávamos como trabalhar produção de texto com as crianças, como trabalhar situações problemas em matemática**. (NEUSA, abril, 2015). (grifos nossos).

Nas afirmações da professora Neusa, evidenciamos que a formação continuada desenvolvida pela escola apresentava intencionalidade bem definida, os estudos eram pensados para ajudar no desenvolvimento das ações pedagógicas. Conforme Nóvoa (1991), todo processo formativo deve partir do saber docente, sempre reconhecendo e valorizando o potencial individual e coletivo. A formação continuada deve ser planejada e desenvolvida para atender as necessidades pedagógicas da escola, por isso precisa considerar todas as particularidades dos profissionais e do contexto em que a escola está inserida.

A formação continuada desenvolvida pela escola *lócus* de nossa pesquisa contou com a participação de professores de outras escolas, que também sentiam a necessidade de buscar

o desenvolvimento pessoal e profissional, pois na época as outras escolas ainda não tinham essa prática. Os professores que se interessavam em participar dos estudos se deslocavam de outras unidades escolares para participar da formação continuada. Essa informação é revelada por Isia, que diz:

Bom eu sempre trabalhei aqui na escola, sempre teve grupos de estudos, primeiro era o *Salto para o Futuro*, depois a gente tinha as reuniões e os encontros pedagógicos, [...], **tinha professores de outras escolas que faziam aqui com a gente, eu acho que porque nas outras escolas não tinham essa rotina de estudos**. Acontecia em dois períodos também, de manhã e a tarde. (ISIA, abril, 2015). (grifo nosso).

A formação continuada é fundamental à carreira docente, portanto “[...] a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.” (PIMENTA, 2012, p. 32). Com base nas discussões dessa autora, buscamos, nas entrevistas, falas que indicassem que a formação continuada da *Escola Ipê Florido* debate questões relacionadas às experiências profissionais e práticas docentes:

[...] a formação continuada ajuda no fazer docente, [...], **cada ano de participação em formação ajuda você superar barreiras da profissão**, pois buscamos contextualizar e fundamentar as nossas ações didático pedagógicas. [...] a troca de experiência com os colegas das outras áreas também tem contribuído com o crescimento pessoal e coletivo. (ALVES, junho, 2015). (grifo nosso).

[...] para a gente é um momento de estudo que não pode terminar, porque ali a gente estuda, discute e troca experiências a respeito do trabalho diário de sala de aula. Eu nunca parei de fazer formação continuada, porque **eu vejo que preciso buscar sempre para melhorar a prática**. (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...] eu acho que as formações que acontecem no Projeto Sala de Educador não devem parar e **tem que ser com base nas experiências vivenciadas na escola, temos que buscar fundamentar a nossa prática por meio dos estudos e principalmente pela troca de experiências**. (KÉSIA, maio, 2015). (grifo nosso).

Com base nos estudos de Pimenta (2012) e no fato dos professores buscarem o desenvolvimento pessoal e profissional por meio da formação continuada, concordamos com a ideia de que a formação continuada deve acontecer no contexto escolar, para assim atender as necessidades da profissão docente. A formação continuada deve ser embasada por um processo crítico e reflexivo com vista às práticas pedagógicas, ou seja, o processo formativo docente se constitui por avanços, retrocessos e rupturas. Então:

As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*, ou seja, em uma forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nesta perspectiva o conceito de formação

identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente. (SILVA, 2008, p.2).

Com base nos estudos de Silva, podemos afirmar que a escola *lócus* da pesquisa construiu ao longo de sua história uma identidade formativa, ou seja, neste percurso os profissionais assumiram uma postura crítica reflexiva, sendo coautores desse processo permanente e fundamental à profissão docente. Ao longo das análises dos dados são muitas as evidências de que o percurso formativo, que antecede ao PSE, vivenciado nesta escola, consolidou a formação continuada como fundamental e a vivência formativa gerou resultados positivos e contribuíram com a construção de identidade individual, coletiva e institucional.

Para compreender melhor as particularidades do percurso formativo desta escola, perguntamos aos entrevistados: como foi a implantação do PSE na escola? Do total de respondentes, oito tiveram experiência formativa exclusiva nesta unidade escolar, como evidenciado no quadro 4. Ressaltamos que um desses entrevistados chegou à escola após a implantação do PSE, então apenas sete falaram da implantação do PSE. Dentre estes, alguns declararam que:

[...] na escola foi bem aceito, **acredito que a vivência formativa dessa escola contribuiu para esse processo.** [...] eu acredito que quem entra na educação tem que sempre se aperfeiçoando e buscando melhorar. (ANIA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...] **aqui na escola sempre tivemos essa preocupação em estar sempre estudando.** [...] A implantação foi tranquila porque só mudou a nomenclatura, **nós já tínhamos uma rotina de estudos.** (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...] foi bem tranquilo, **eu acredito que seja porque nós já tínhamos essa rotina de estudos.** (ISIA, abril, 2015). (grifo nosso).

Aqui na escola foi bem tranquilo, **eu acredito que seja porque já tínhamos uma rotina de estudos coletivos.** (SARA, junho, 2015). (grifo nosso).

O percurso formativo vivenciado anteriormente à implantação do PSE contribuiu com a aceitação positiva da formação continuada, pois os professores, antes do processo de implantação institucional do PSE, já acreditavam que o processo formativo é inerente à profissão docente. Podemos afirmar que o desenvolvimento profissional acontece a partir de processo formativo contínuo, sistemático e organizado por meio de intenções concretas por parte da instituição e dos envolvidos. Esse é o diferencial que promove o envolvimento dos professores e contribui com a construção da identidade da instituição e dos profissionais. Para debater a respeito de uma perspectiva de formação continuada que contribui na construção de identidades, nos apoiamos em Nóvoa, que ressalta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1991, p. 23).

A formação continuada deve ser pautada em uma perspectiva crítica reflexiva que vai favorecer a construção de identidade pessoal, coletiva e institucional. O processo formativo é fundamental e leva os envolvidos a assumirem uma postura diferenciada em relação ao todo que envolve as questões pedagógicas. Nesse sentido, as professoras Neusa e Ana ressaltam que a rotina de estudos contribuiu com a implantação do PSE quando disseram:

**[...] essa escola sempre saiu na frente neste tipo de estudo, porque mesmo antes deste projeto (PSE) já tínhamos a rotina de sentar para estudar, discutir e trocar experiência, [...].** (NEUSA, abril, 2015). (grifo nosso).

[...] foi bem tranquilo porque **a gente já vinha estudando**, só que a partir desse momento era um projeto da SEDUC, tinha a participação do CEFAPRO, então o projeto tinha que seguir a orientação do CEFAPRO, não só da escola [...]. (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

Conforme os depoimentos das professoras, ressaltamos que o percurso formativo vivenciado nesta escola vem “[...] permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. (NÓVOA, 1995, p. 25). A formação continuada desenvolvida a partir de um processo contínuo promove o pensamento crítico reflexivo que permite ao profissional o protagonismo. Para fechar essa discussão destacamos a fala de Alves:

**[...] nós tínhamos um grupo de estudos muito atuante, participávamos ativamente [...].** A nossa coordenadora já tinha certa experiência para desenvolver suas funções e **grupo colaborava, era muito animado e os estudos ajudavam na busca de suportes para o desenvolvimento na sala de aula.** (ALVES, junho, 2015). (grifos nossos).

As análises dos dados demonstram o quanto os sujeitos assumem uma postura crítica e reflexiva com relação ao processo formativo, pois acreditam que o percurso vivenciado desde antes do PSE contribuiu positivamente com a escola e com todos os profissionais, ou seja, que o processo formativo se consolida a partir de vivências formativas e pedagógicas. Nesse sentido Silva afirma que:

[...] o professor é um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, portanto o processo de formação do professor [...] se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente (SILVA, 2008, p.1).

Com base nas afirmações de Silva e nos dados das entrevistas, podemos afirmar que a formação continuada desta escola tem sido positiva devido ao longo percurso formativo vivenciado por estes profissionais. As falas dos sujeitos demonstram que a participação ativa destes professores contribui na consolidação da formação continuada significativa e essencial.

Na busca de mais informações com relação ao percurso formativo que antecedeu ao PSE, perguntamos aos docentes, como era a formação continuada antes da implantação do PSE. Os sujeitos expressaram que a formação continuada era desenvolvida por meio de grupos de estudos onde acontecia: “[...] reunião uma vez por semana onde acompanhávamos o Salto para o Futuro e quem coordenava o grupo sempre trazia discussões da realidade onde todos os professores discutiam temas gerais sobre educação”. (ANIA, maio, 2015). Outra expressão de como era a formação continuada que antecedeu a implantação do PSE diz que acontecia os “[...] encontros semanais para estudar e debater a respeito da nossa formação, trocar experiências e ideias, [...]” (ALVES, junho, 2015).

As afirmações dos entrevistados reforçam que a escola teve autonomia em organizar a formação continuada bem antes do PSE, pois historicamente o contexto escolar não era reconhecido como espaço formativo e isso dificultava a efetivação da formação continuada mais próxima da realidade. A *Escola Ipê Florido* foi pioneira, na região, quanto ao desenvolvimento de ação formativa, fato este que possibilitou a construção de uma identidade diferenciada. Para evidenciar a importância da formação continuada no contexto escolar, Imbernón afirma que:

Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação. (IMBERNÓN, 2006, p. 80).

As afirmações do autor apontam que para a escola ser espaço formativo é preciso mudança de paradigmas e outras ações correlacionadas à ação formativa. As transformações têm que acontecer gradativamente nas atitudes de cada envolvido no processo, não basta mudar o lugar, a escola (os profissionais) tem que assumir uma identidade formativa que busque a inovação e transformação da realidade. Na fala da professora Vânia, podemos perceber a ação ativa dos envolvidos, pois ela afirma que na escola:

**[...] sempre houve essa preocupação em estar estudando, fazer formação continuada, [...] Agora, há uns dez anos, é que veio esse projeto (PSE), já normatizado. Antes a gente estudava porque sentia necessidade de buscar o desenvolvimento profissional. Aqui na escola é assim, em grupo a gente decide**

**as temáticas que atendam as nossas necessidades**, às vezes a gente não consegue estudar tudo aquilo que planejamos para o ano, porque tem tema que requer muitos encontros para estudos e discussões. (VÂNIA, maio, 2015). (grifos nossos).

As afirmações de Vânia possibilitam compreender que a formação continuada é entendida com parte fundamental da escola, ou seja, a formação continuada acontece devido à necessidade do desenvolvimento profissional e institucional. Também há evidências do envolvimento coletivo desde a decisão das temáticas estudadas, então há uma compreensão de que o processo formativo deve ocorrer coletivamente para que possa ser mais significativo. Neste sentido, Garcia defende que:

A aprendizagem autônoma inclui, como se pode observar, todas aquelas atividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem. (GARCIA, 1999, p.53).

Os estudos deste autor reforçam que a autonomia formativa é alimentada por iniciativas pessoais e coletivas que influenciam o todo que envolve as questões pedagógicas. Na fala de Ana podemos ver como a escola buscava em suas ações formativas atender as necessidades que envolvem a educação no contexto das mudanças.

Bom, antes nós já tínhamos grupos de estudos onde nós estudávamos conforme a necessidade do momento, por exemplo, **quando ocorreu a publicação do PCN logo começamos estudar, nossos estudos eram para dar suporte à prática**, por exemplo, a questão da inclusão, nós estudamos muito sobre essa temática, e hoje a escola é referência nesse tipo de atendimento, então **a formação continuada sempre foi muito significativa**. (ANA, maio, 2015). (grifos nossos).

A partir da fala da professora Ana, percebemos que a formação continuada desta escola procurou atender as necessidades do momento na busca do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Também visou dar suporte às práticas pedagógicas, buscando atender as demandas do contexto educacional. Conforme a fala de Ana e outras informações evidenciadas no decorrer das análises, destacamos que o percurso formativo desta escola é resultado do desejo e do compromisso assumido por cada envolvido que tem o propósito do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Neste sentido, Garcia ressalta que:

[...] o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente. (GARCIA, 1999, p. 145).

Os estudos desse autor e a análise dos dados confirmam que o desenvolvimento profissional é marcado pela capacidade autônoma de cada um e do coletivo. Os dados indicam que esta instituição ao longo de sua vivência formativa procurou promover o envolvimento

dos profissionais no processo formativo. Então, o envolvimento e o comprometimento de todos no processo formativo se revela como essencial à formação continuada.

O percurso formativo vivenciado por este grupo de professores possibilitou o protagonismo crítico reflexivo, pois os professores assumem uma postura crítica e reflexiva quando expressam suas opiniões a respeito do todo que envolve o processo formativo. Destacamos a fala de Neusa que diz:

[...] eu acho assim, só mudou o jeito de organizar. É claro que não era igual agora, que segue um direcionamento e uma orientação da SEDUC via CEFAPRO, onde a escola tem que desenvolver um projeto seguindo uma orientação. **Eu acredito que essas mudanças vieram para contribuir com o que a escola já fazia**, agora a escola senta para pensar e discutir as necessidades formativas e o CEFAPRO ajuda a pensar e planejar o projeto formativo. **Eu penso que essa implantação deve ser que o Estado sabia que algumas escolas tinham essa rotina de estudos, eu acredito que vendo alguns pontos positivos nessas organizações, o Estado resolveu criar esse projeto para envolver todas as escolas. Não como uma imposição, mas no sentido de ver se melhora, se contribui para que todos participem de estudos, eu acredito que é uma tentativa para ver se melhora a aprendizagem.** (NEUSA, abril, 2015). (grifos nossos).

As afirmações desta professora e outras evidências destacadas nos remetem aos estudos de Schön (2000), nos quais ele afirma que a formação continuada deve conduzir o professor a refletir criticamente a respeito dos processos que envolvem a profissão docente. Esse autor pondera que o estudo da teoria não é suficiente para orientar o docente com relação às práticas pedagógicas. A formação continuada tem que possibilitar o pensamento crítico reflexivo, pois a profissão docente exige avaliar e tomar decisões com o intuito de resolver as problemáticas do contexto escolar.

O próximo item tende a continuar a discussão a respeito do pensamento crítico reflexivo perante o qual buscamos analisar o que pensam os professores a respeito da formação continuada que acontece no PSE, para assim compreender as opiniões dos professores quanto ao desenvolvimento do PSE e os significados do processo formativo em sua vida.

#### **4.5 O que pensam os professores a respeito da formação continuada que acontece no PSE**

Segundo Duarte, nas entrevistas “[...] muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista

possíveis”. (2004, p. 219). Nossa análise buscou compreender o percurso formativo vivenciado na *Escola Ipê Florido*, levando em consideração o ponto de vista dos sujeitos.

No conjunto das questões que orientaram nossa entrevista, algumas visaram ouvir as opiniões dos professores quanto ao desenvolvimento do PSE e os significados do processo formativo em sua vida. Com esta finalidade perguntamos: O que acha da formação continuada que acontece nas escolas? A formação continuada fortalece a escola enquanto espaço coletivo de discussões? Como? Qual a maior contribuição da formação continuada? O que mais gostaria de falar sobre a formação continuada nas escolas? Conforme os estudos de Duarte, ao realizar a entrevista:

[...] conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se autoavaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (DUARTE, 2004, p. 218).

Para a autora, quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para que o entrevistado expresse suas opiniões a respeito do objeto de nossa pesquisa. Quando analisamos as falas temos que procurar fazer relação das informações com o todo, com vistas a responder os objetivos da pesquisa, temos que nos preocupar com a legitimidade das informações. Ainda orientada pelos estudos de Duarte, procuramos recolher e analisar os dados “[...] de forma correta, o material fornecido por nossos informantes tem concretude, densidade e legitimidade suficientes para, se for o caso, fornecer subsídio e base para questionarmos nossos pressupostos e mesmo concepções teóricas estabelecidas e consolidadas”. (DUARTE, 2004, p. 223).

A partir das discussões da autora, identificamos por meio das respostas dos entrevistados, uma avaliação do processo formativo que vem sendo desenvolvido no PSE e, para uma exposição mais objetiva, organizamos as respostas em torno dos seguintes eixos: a) Aspectos que foram valorizados pelos professores; b) Aspectos sobre os quais foram feitas críticas.

#### **a) Aspectos que foram valorizados pelos professores**

Entre os aspectos que foram valorizados pelos professores, nos deparamos com questões que dizem respeito ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Entre

esses, destacaram-se relatos que abordavam os seguintes tópicos: protagonismo, identidade, fortalecimento do coletivo e da escola como espaço formativo e prática pedagógica.

Os professores não têm a mesma percepção a respeito da formação continuada, essa percepção vai ser diferente, pois vai depender da história de leituras de cada sujeito envolvido na pesquisa, suas vivências e experiências formativas. Nesse sentido, a professora Neusa afirma:

**Eu acho que não é igual para todos, porque cada um vai ter um entendimento, porque às vezes o que não serve para mim, vai ser a solução para o outro, nenhuma sala é igual. Talvez aqueles estudos não vão servir para a minha sala, mas vão servir para a do outro, então de uma maneira ou de outra vai ser proveitoso para alguém em algum momento, porque vai depender de como cada um vai ver e entender os estudos.** Eu acho importante, acredito que esse momento que temos para estudar, discutir e trocar experiências, [...] é uma oportunidade de discutir e buscar alguma saída para os problemas que envolvem a escola. (NEUSA, abril, 2015). (grifo nosso).

A partir dos estudos de Duarte (2004) e as afirmações da professora Neusa, podemos perceber que são muitas as questões que vão influenciar o processo formativo de cada sujeito, pois as particularidades de cada participante ou de cada instituição vão compondo o percurso formativo com suas especificidades.

Na entrevista de Alves encontramos indicadores de que a formação continuada é importante para os aspectos pessoal, profissional e institucional. Ele destaca que a formação continuada é “[...] importante porque a gente aprende muito com os estudos, a reflexão e a troca de experiência com os colegas, pois é na Sala de Educador que realizamos estudos que possibilitam desenvolver aspectos pessoais, profissionais e até institucional”. (ALVES, junho, 2015).

No tocante ao desenvolvimento pessoal e profissional, outras entrevistas também evidenciaram a importância da formação continuada, bem como suas contribuições na consolidação da carreira, inclusive por meio da aprovação de alguns participantes em concurso público.

[...] a gente aprende muito, **a formação continuada ajuda no desenvolvimento do conhecimento profissional**, [...] eu valorizo muito esses momentos porque eu acredito que a nossa profissão há essa necessidade de buscarmos sempre. (KÉSIA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...] **a formação serve para nossa vida pessoal e profissional**, ajuda a pensarmos como planejar a prática pedagógica, um repensar da prática. (NEUSA, abril, 2015). (grifo nosso).

[...] eu me lembro de que quando eu comecei participar da **formação continuada aqui na escola em 2009, muitas coisas que estudamos na Sala de Educador caíram no concurso, esses estudos ajudaram muitos profissionais.** (CRIS, julho, 2015). (grifo nosso).

**A formação continuada vem contribuindo com vida profissional dos educadores,** pois quando começamos a participar, muitos de nós éramos interinos e **os estudos ajudaram na hora do concurso público** e até hoje continua ajudando. (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

As afirmações das professoras apontam que a formação continuada auxilia no desenvolvimento pessoal e profissional, também “[...] facilita a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.” (GARCIA, 1999, 144). Os estudos deste autor confirmam que a formação continuada pautada no princípio da reflexão gera o desenvolvimento pessoal e profissional. Quando o profissional reflete a respeito das teorias e das práticas ele constrói conhecimento que fortalece a identidade profissional, essa característica é mencionada nas falas de Sara e Alves:

[...] acredito na formação continuada, ela é necessária, pois ajuda a gente a entender os alunos, trocamos ideias de como trabalhar e tudo isso **contribui com as questões pedagógicas e ajuda a gente ser professora.** Também discutimos a respeito das dificuldades encontradas, [...]. (SARA, junho, 2015). (grifo nosso).

Os estudos, as discussões, as socializações e as trocas de experiências vêm fortalecendo a escola enquanto espaço formativo e coletivo de discussão. Esse é um momento em que reunimos para estudar e discutir questões que envolvem a nossa realidade. [...] **a formação continuada ajuda você ser professor.** (ALVES, junho, 2015). (grifo nosso).

A partir das afirmações expostas nas entrevistas, destacamos que o desenvolvimento pessoal e profissional coopera com a solidificação da identidade profissional, pois nas falas os professores demonstram que a formação continuada é fundamental à profissão docente. Os estudos de Pimenta corroboram com essa afirmação: “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. (2012, p. 19). A partir das discussões da autora, ressaltamos que a materialização de identidades pessoais e profissionais no interior da escola constitui a identidade institucional.

Outra manifestação que demonstra a consolidação da identidade profissional é apresentada por Alves, ele demonstra a importância da participação ativa e reflexiva dos professores junto às ações formativas e às demais ações que envolvem o contexto escolar.

Eu acredito que a formação continuada tem que permanecer, pois são muitos os problemas da escola e as dificuldades dos nossos alunos. **Temos que participar**

**ativamente da formação para pensar na nossa profissão, em como planejar ações pedagógicas significativas para nossos alunos.** (ALVES, junho, 2015). (grifo nosso).

A reflexão feita por Alves demonstra que a formação continuada tem promovido a reflexão crítica, pois ele aponta que o contexto escolar é uma extensão da sociedade e os problemas sociais estão presentes na escola. A formação continuada vem sendo um mecanismo importante no interior da escola, os estudos, a reflexão e a troca de experiências têm oportunizado a autonomia do sujeito. Por meio das ações formativas “[...] deseja-se um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar que os outros concebem”. (LIBÂNEO, 2007, p. 61).

A partir do apontamento do autor, destacamos que o profissional docente com potencial crítico reflexivo é capaz de avaliar as propostas concebidas por outrem e definir se é viável à realidade escolar em que ele está inserido. Também busca articular, planejar e mediar ações que contemplem as necessidades da comunidade escolar.

A formação continuada no contexto escolar é necessária para a ampliação da visão de mundo e o desenvolvimento coletivo. A escola tem sua função social que é influenciada pelo meio e por cada sujeito envolvido, então a identidade da escola é derivada da identidade pessoal e coletiva dos envolvidos no processo educacional. Para Libâneo a formação continuada “[...] visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico didática [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 66).

Tal como as discussões desse autor, a análise do percurso formativo desta escola apontou três importantes aspectos da formação continuada: pessoal, profissional e institucional. No decorrer das análises, encontramos várias evidências de que a formação continuada tem contribuído com essas três dimensões processuais que, segundo Nóvoa (1999), são fundamentais à profissão docente.

O desenvolvimento pessoal é quando o profissional, ao longo de sua carreira, vai formando e consolidando sua identidade pessoal. A formação continuada, com uma perspectiva crítica reflexiva, tem conduzido o educador a ressignificação dos espaços pedagógicos e formativos. Também vem “[...] permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. (NÓVOA, 1999, p. 25).

Quanto ao desenvolvimento da dimensão profissional, Nóvoa afirma que as ações formativas precisam considerar os saberes adquiridos ao longo das experiências profissionais dos educadores, tem que trabalhar pontos de vista teórico, metodológicos e pedagógicos. A formação continuada deve tomar “[...] como referência as dimensões coletivas, [de modo que] contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. (NÓVOA, 1999, p. 27).

A respeito do desenvolvimento institucional (organizacional), Nóvoa ressalta que o contexto escolar deve ser concebido como um ambiente formativo no qual o educador deve formar e ser formado. A formação continuada deve promover uma dinâmica organizacional na qual os educadores possam produzir um novo contexto educacional. Então, os educadores passam a ser agentes críticos na composição de sua história de vida pessoal e profissional sendo transformado e transformando a realidade. Na área educacional “[...] não basta mudar os profissionais; é necessário mudar os contextos em que eles intervêm”. (NÓVOA, 1999, p. 28).

Com relação à dinâmica organizacional, a análise dos dados trouxe outro aspecto importante, que é o fato de a formação continuada fortalecer a escola enquanto espaço formativo e coletivo de discussões. Nas entrevistas, encontramos várias expressões significativas que nos ajudaram a compreender o processo formativo que acontece nesta escola. Na sequência, expomos algumas falas que demonstram a valorização da escola enquanto espaço formativo e coletivo:

[...] **fortalece (a escola), porque é neste momento que o coletivo da escola se reúne para estudar, refletir e trocar experiências entre as áreas, os ciclos**, enfim todos os profissionais que participam. (NEUSA, abril, 2015). (grifo nosso).

[...] **a discussão coletiva ajuda na compreensão da teoria**, de ver o que dá para ser aplicado no nosso contexto, [...]. (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...], fortalece muito, sabe até aquela pessoa mais fechada consegue falar, **esse momento a gente consegue expor nossas opiniões e discutir sobre as questões que envolvem a educação**. (KÉSIA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...] porque é um **momento em que no coletivo desenvolvemos estudos, realizamos discussões e há troca de experiências**, [...]. (SARA, junho, 2015). (grifo nosso).

Eu percebo que **o coletivo da escola fica mais fortalecido** e quando a gente planeja por ciclos ou por fase há uma mudança significativa. (CRIS, julho, 2015). (grifo nosso).

Sim, com certeza **fortalece, porque se você tem dúvidas e traz para discussão, vai lendo a teoria, troca experiência, isso tudo contribui a chegar em um consenso e trabalhar de forma mais objetiva.** (LIA julho, 2015). (grifo nosso).

Conforme as declarações das professoras, a formação continuada que acontece no PSE tem fortalecido a escola enquanto espaço formativo e coletivo. A dinâmica da ação formativa possibilita a reflexão, a troca de experiências e favorece o repensar das ações didático pedagógicas. Assim, podemos afirmar que esse tipo de ação vem se revelando como um meio que fornece condições para o professor romper com o modelo hegemônico de educação. Segundo os estudos de Ghedin a formação continuada tem que:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão de obra para o mercado, mas **o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político.** (GHEDIN, 2012, p. 155-156). (grifo nosso).

A partir da discussão desse estudioso, destacamos que a formação continuada com base no princípio da emancipação do sujeito promove um novo desenho à profissão docente, com autonomia política capaz de compor uma nova história para a escola e a sociedade. A emancipação docente é fundamental à transformação da realidade educacional. Cris, em sua fala, ressalta que os estudos, as reflexões e a troca de experiências colaboram com a expansão da visão pessoal e do seu entorno. Nesse sentido, a professora diz sobre o PSE:

[...] nesse momento que nós discutimos, ouvimos e trocamos experiências, um ajuda o outro. **Nesse momento de estudos a interação ajuda um perceber as necessidades do outro, assim ampliamos nossa visão e não ficamos fechados apenas no nosso mundo.** [...] **Sala de Educador é muito importante para toda a escola, pois possibilita termos uma visão geral da escola e isso contribui com o crescimento coletivo dos profissionais envolvidos.** (CRIS, julho, 2015). (grifo nosso).

Nóvoa destaca que as discussões coletivas entre os professores facilitam os estudos, as reflexões de novos aportes teóricos e metodológicos “[...] que lhes permitem por em prática ideias e perspectivas que já aderem, mas que não sabem por em prática” (NÓVOA, 2004, p.5). Essas discussões abrem caminhos a novas perspectivas didático pedagógicas.

O fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo de estudos e reflexões tem se revelado fundamental à transformação das práticas pedagógicas e do todo que envolve o contexto escolar. Os estudos e as reflexões coletivas possibilitam a integração das áreas, dos ciclos e de toda escola, então o desenvolvimento coletivo tende a ser significativo aos profissionais, aos educandos e à escola.

**A Sala de Educador possibilita a integração das áreas, dos ciclos e das fases, isso é muito importante para o planejamento das aulas a partir de temas que propicia uma integração de toda a escola** e isso é muito significativo tanto para os profissionais como para os alunos. (LIA, julho, 2015). (grifo nosso).

De acordo com o que a professora diz, a formação continuada fortalece a escola, pois é um momento em que acontece o encontro e confrontos das diferentes concepções oriundas de diversas áreas de conhecimento. A integração das áreas fortalece a escola enquanto espaço formativo e coletivo, pois os estudos, as discussões e as trocas de experiências possibilitam a transformação no interior da escola. Segundo Tardif, a escola é o lugar onde:

[...] o saber também se configura por ser uma prática social, ou seja, ele se manifesta através de relações complexas entre os professores e seus alunos, e ainda, [...] **o professor não define sozinho seu saber, ao contrário esse saber é resultado de uma negociação entre diversos grupos.** (TARDIF, 2002, p.12). (grifo nosso).

Conforme as afirmações do autor, o saber docente é fortalecido pela vivência coletiva. A formação continuada tem como pressuposto o saber como prática social e tende a se configurar a partir das reais necessidades do contexto escolar. Mas a proposta formativa não pode ser “pacotes prontos”, ou pensada pela minoria da escola, quando construída pelo coletivo se torna mais significativa e tende a contemplar a diversidade dos grupos presentes no interior da escola.

A escola é um lugar onde as manifestações culturais exercem influências na vida de todos os envolvidos no processo educacional. É na escola que a formação continuada tem se revelado como importante instrumento para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Outra professora reforça o fortalecimento do coletivo a partir do espaço de formação, o que esse possibilita o crescimento pessoal por meio dos estudos, das discussões e da troca de experiências e abre caminhos de como trabalhar com as crianças.

Eu acredito que sim, como eu estava dizendo **se você vai trabalhar um conteúdo que você discute e planeja no coletivo, conseqüentemente vai possibilitar um aprendizado mais significativo.** Por exemplo, eu e a outra professora do outro período nós planejamos semanalmente o passo a passo e preparamos os materiais para o desenvolvimento das aulas, [...]. **Eu acredito que esse coletivo ajuda no nosso crescimento pessoal porque quando você tem uma ideia e fala, aí as discussões fortalecem aquilo que você pensa e cria mais possibilidades de como trabalhar com as crianças.** [...]. (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

Nas declarações da professora há evidências de que a formação continuada vem fortalecendo a escola enquanto espaço coletivo, formativo e tem colaborado com a ação reflexiva. A formação continuada que acontece via PSE tem promovido a valorização pessoal, profissional e institucional. Pimenta, em seus estudos, ressalta que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, [...]. (PIMENTA, 2012, p. 35). (destaque da autora).

Os apontamentos da autora revelam a importância da formação continuada no interior da escola, as ações formativas mais próximas da realidade são favoráveis à ação reflexiva que desenvolve aspectos pessoais e profissionais, bem como da instituição. A rotina de estudos, de reflexões e as trocas de experiências contribuem com a autoformação. O desenvolvimento da capacidade reflexiva leva o profissional a refletir e avaliar a respeito da atuação profissional, das dificuldades que há no contexto escolar. A característica reflexiva é evidenciada na fala de Alves, que diz:

**Fortalece, fortalece e muito, porque é um momento que primeiro você avalia como está a sua escola, [...] a escola não tem que ser avaliada apenas pelas avaliações a nível nacionais ou nível estaduais, ela precisa ser avaliada por nós, a melhor avaliação é a gente que faz, como está indo a nossa escola, quais as dificuldades a nossa escola está enfrentando, quais as dificuldades que precisam ser superadas e a Sala de Educador proporciona essa discussão.** (ALVES, junho, 2015). (grifo nosso).

Conforme as afirmações de Alves, ressaltamos que os estudos, as reflexões e a troca de experiências vêm potencializando a ação reflexiva. O poder de reflexão tem gerado o protagonismo dos profissionais no interior da escola. Então, a formação continuada tem propiciado momentos em que os educadores vêm sendo protagonistas no processo formativo e pedagógico. As ações formativas têm sido o caminho para os educadores “[...] serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (ZEICHNER, 1998, p. 227).

As discussões do autor apontam para uma perspectiva formativa que tem gerado reflexão crítica e conduzido a escola a novos caminhos. O poder da reflexão possibilita novas ações no interior da escola e essa característica é evidenciada pela professora Vânia quando diz:

Eu não consigo ver a escola sem a formação continuada, [...] porque é um momento que a gente estuda a teoria, [...] troca ideias e discute a realidade da escola. **Além dessa formação a gente tem toda terça-feira a hora do planejamento coletivo, deve ser difícil o professor sair de casa e vir dar aulas sem um planejamento coletivo, sem ter o contato e essa troca de experiências com os outros.** (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

As afirmações da professora demonstram que a *Escola Ipê Florido* apresenta uma nova composição de espaço e de participação. Conforme as declarações de Vânia, no interior

da escola há uma rotina coletiva para além da formação continuada, que são os encontros pedagógicos. Eles são desenvolvidos semanalmente, coletivamente (por área de conhecimento e ciclo); é quando acontece o planejamento, momento de reflexão e troca de experiências que, conforme a análise das entrevistas vem contribuindo com algumas mudanças nas práticas pedagógicas. Esta prática de planejamento favorece um trabalho integrado por área ou ciclo e vai vencendo a rotina individualizada e isolada comum no contexto escolar. Os planejamentos coletivos tendem a superar essa fragilidade e atender melhor as necessidades do educando.

No decorrer das análises, destacamos várias evidências de que o percurso formativo desta escola vem influenciando na postura individual e coletiva dos educadores. Ainda que habitualmente nas escolas seja comum a “cultura do trabalho individual”. Essa cultura ainda é muito comum devido ao sistema de organização e funcionamento da educação, que geralmente é desarticulado e fragmentado. Destacamos que as experiências formativas são únicas, cada escola ou cada profissional envolvido vai compor a sua história formativa, pois as “[...] diferentes posições sociais dos sujeitos e suas distintas experiências de vida criam diferenças que se refletem nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos e nas ilusões”. (GHEDIN, 2012, p. 160).

Conforme os estudos deste autor, a formação continuada é um caminho que tem levado os profissionais à reflexão e a mudança de postura frente à realidade escolar. Os estudos, as reflexões e as trocas de experiência têm conduzido as práticas pedagógicas. As evidências de que a ação formativa ajuda no pensar e repensar das práticas pedagógicas são apresentadas também nas entrevistas de Ania e Cris, que dizem:

**[...] os estudos e a troca de experiências ajudam no repensar das práticas pedagógicas, [...]. (ANIA, maio, 2015). (grifo nosso).**

**O Projeto Sala de Educador é muito importante na escola, pois é o momento em que a escola tem para estudar, refletir, trocar de experiências e tudo isso contribui no repensar das nossas ações. . (CRIS, julho, 2015). (grifo nosso).**

A partir das falas das professoras, destacamos que a formação continuada auxilia no repensar da realidade escolar. Quando a ação formativa valoriza os saberes oriundos da experiência e da cultura, desenvolve componentes essenciais à transformação da realidade didático pedagógica. Nesse sentido, o autor Ghedin afirma:

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. **É na**

**prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática.** (GHEDIN, 2012, p. 155). (grifo nosso).

Os estudos desse autor indicam que os saberes da experiência e da cultura são essenciais à vida dos profissionais da educação. Os saberes da experiência são formadores, por isso a formação continuada pautada nesse princípio torna-se mais significativa e gera transformação na realidade escolar. Na escola, a formação continuada precisa valorizar os saberes da experiência e se fortalecer enquanto espaço formativo e coletivo para uma reflexão mais crítica. O fato de as ações formativas possibilitarem novas leituras foi destacado nas entrevistas de Vânia e de Lia, elas afirmam que:

**Por meio da formação podemos fazer novas leituras, reflexões, assim ficamos inteirados das questões que envolvem a educação.** (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

[...] **maior contribuição é poder fazer novas leituras, o renovar os nossos conhecimentos** [...] (LIA, julho, 2015). (grifo nosso).

As professoras Vânia e Lia destacam que a formação continuada propicia novas leituras e reflexões a respeito das questões educacionais, indicando que a formação continuada renova os conhecimentos referentes às questões educacionais. Quando se efetiva a reflexão a respeito da realidade escolar é possível rever as práticas e promover mudança. A formação continuada precisa “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática”. (IMBERNÓN, 2010. p. 43).

Os estudos desse autor indicam que a reflexão é essencial à profissão docente, pois é por meio dela que será possível a compreensão e transformação das práticas pedagógicas. Neste sentido, Pimenta (2012), orientada pelos estudos de Zeichner (1992), aponta três perspectivas para reflexão coletiva no interior da escola:

[...] a) **a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores** por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) **O reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos** e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) **A prática reflexiva, enquanto prática social**, só pode se realizar em coletivos [...]. (PIMENTA, 2012, p. 31). [grifos nossos].

Com base nessas três perspectivas, destacamos que a formação continuada, para ser significativa, precisa possibilitar ao profissional da educação uma reflexão crítica do seu papel junto às necessidades impostas pela realidade social. O professor com potencial

crítico/reflexivo reconhece que seus atos são extremamente políticos e que estes possibilitam a autonomia dos sujeitos. Então, refletir a respeito da prática pedagógica é concebê-la como prática social que transforma realidades. Essas três perspectivas são essenciais à formação continuada, pois possibilitam novas percepções no interior da escola.

Nas escolas, temos profissionais docentes e não docentes que exercem funções importantes no amparo do processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, na escola temos a concepção de que todos são educadores, é o espaço em que cada um em sua função exerce influências no todo que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Esse princípio é destacado na fala da professora Cris:

O Projeto Sala de Educador é muito importante não apenas para professores, mas também dos outros educadores. **Esses educadores não docentes também montaram projeto de ação, cada um na sua função e foi muito interessante perceber o envolvimento e o comprometimento de todos no processo de ensino e aprendizagem.** (CRIS, julho, 2015). (grifo nosso).

As expressões anteriores confirmam que a escola é um lugar de ações coletivas e é composta por um todo que se articula e se completa. Conforme as afirmações da professora Cris a formação continuada da *Escola Ipê Florido* está pautada numa abordagem que contempla as questões contextuais e organizacionais. A proposta de formação dessa escola concebe todos os profissionais como educadores que desempenham importantes funções no processo de ensino e aprendizagem.

Para Nóvoa, a formação continuada deve “Reencontrar espaços de integração entre as dimensões pessoais e profissionais [...] e dar-lhes sentido no quadro das histórias de vida [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, mediante uma reflexão crítica sobre a prática”. (1995, p. 68). Mediante essa discussão, destacamos que a formação continuada no contexto escolar em foco tem se revelado como um momento em que os profissionais se reúnem para fundamentar, refletir e trocar experiências para uma possível mudança das práticas pedagógicas.

#### **b) Aspectos sobre os quais foram apresentadas críticas:**

No decorrer da análise, emergiram aspectos sobre os quais os entrevistados apresentaram críticas. Essas são a respeito da relação teoria e prática, organização da escola e do PSE e algumas mudanças no ensino e na aprendizagem. Dessas críticas, a que mais se evidenciou foi a dificuldade de se relacionar a teoria com a prática.

Conforme já anunciamos anteriormente, o PSE enfrenta dificuldades no que diz respeito à relação teoria e prática, pois nem sempre a teoria estudada atende as expectativas dos envolvidos. Na fala de Ana encontramos tais evidências:

Na verdade a formação continuada ajuda, mas **existe sempre a dificuldade de você relacionar a teoria com a prática, de levar aquela teoria lá para a prática, até porque aqui entra as outras condições da escola**, por exemplo, nesse momento a gente não tem como escanear textos, porque nenhuma máquina funcionando. Então **é complicado você trabalhar uma aula com são propostas pelas teorias, tipo uma aula mais motivadora, se você não tem recursos disponíveis para desenvolver uma aula mais atrativa**. (ANA, maio, 2015). (grifos nossos).

As afirmações da professora demonstram que a formação continuada (PSE) ainda não atende todas as necessidades, enfrenta dificuldades no diálogo entre teoria e prática e as questões de infraestrutura muitas vezes dificultam o andamento das ações na escola. Para a formação continuada ser mais significativa seu objetivo deve ser “[...] remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”. (IMBERNÓN, 2009, p.59). Conforme as discussões de Imbernón, a formação continuada precisa buscar o equilíbrio entre teoria e prática, para assim movimentar as ações pedagógicas e atender as necessidades do contexto pedagógico. Outra professora também evidencia que a relação teoria e prática não contempla as expectativas de todos os envolvidos na ação formativa.

[...] na Sala de Educador você vê muito a teoria, **eu acho que precisamos fazer mais a relação com a prática, mas muitas vezes você fica sem saber como fazer essa relação na prática**. Eu acho que ainda precisamos buscar estudar a teoria conforme as nossas necessidades da sala de aula. (ANIA, maio, 2015). (grifo nosso).

A professora Ania alerta que a formação continuada que acontece no PSE precisa buscar mais os estudos teóricos a partir das necessidades pedagógicas e estabelecer a relação teoria/prática. As ações formativas precisam dar conta de transformar a realidade didático pedagógica, pois Ania tal como Pimenta entende “[...] que a superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas. [...]”. (PIMENTA, 2012, p. 29). De acordo com as discussões de Pimenta, a formação continuada deve promover estudos que conduzam ao entendimento teórico/prático e que potencializem as mudanças no contexto escolar.

Para Isia, a formação continuada desenvolvida no PSE não tem cumprido com seu papel, pois não vem atendendo todas as necessidades educacionais advindas do mundo contemporâneo. Ela afirma que:

Tem temática que fica muito repetitiva e se torna cansativa, parece um círculo vicioso que vai tocando de roda, **muito do que é estudado e discutido não dá para você aplicar na prática, não flui, não rende em sala, mas também a educação mudou muito nos últimos anos e isso tem exigido muito de nós.** (ISIA, abril, 2015). (grifo nosso).

Conforme as afirmações de Isia, muito do que é estudado e discutido no PSE não corresponde às suas expectativas, não tem atendido as necessidades da realidade de sala de aula, torna-se repetitivo e cansativo. Essas fragilidades apontadas pela professora são identificadores de que a formação continuada precisa ser repensada. Para Libâneo, as “[...] transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo afetam os sistemas educacionais e os de ensino. A globalização dos mercados, revolução na informática e nas comunicações *promovem a* transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho”. (2000, p. 187). (grifo nosso)

As discussões de Libâneo dão respaldo às afirmações da professora Isia, pois as transformações e as influências da sociedade globalizada, apontadas pelo autor, afetam os sistemas educacionais, o ensino e a aprendizagem e também a formação continuada. Todas essas exigências do mundo contemporâneo estão presentes no interior das escolas e a formação continuada deve colaborar com a construção de uma concepção educacional cada vez mais transformadora.

Com base nas evidências negativas expostas pelas professoras, destacamos que a formação continuada (PSE) não contempla as expectativas de todos os envolvidos e é preciso repensar a relação teoria e prática para atender as necessidades da realidade escolar. Recorremos novamente aos estudos Pimenta que diz: “[...] Considerar a prática social com ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. [...]”. (PIMENTA, 2012, p. 28).

Pimenta esclarece que não há oposição entre teoria e prática, quando não conseguimos fazer a relação teoria e prática, de certa forma estamos negando a teoria. Ela ressalta que uma prática esvaziada de teoria não vai além do “praticismo”. Então, podemos dizer que a formação continuada precisa conduzir com paridade a teoria e a prática, para que a teoria cumpra com sua função de esclarecer e enriquecer a prática, e esta possa dar novas significações à teoria. Outra professora demonstra insatisfação na efetivação da relação teoria e prática quando diz que:

Eu acho muito importante e muito proveitoso, **mas eu acho que falta para nós é trazer o que a gente estuda mais para a nossa prática**, porque muitas vezes a gente deixa muito a desejar na relação da teoria com a prática. (CRIS, julho, 2015). (grifo nosso).

A fala da professora Cris também evidencia a desvinculação da teoria com a prática. Pimenta, em seus estudos, afirma que há “[...] dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela”. (PIMENTA, 2012, p. 30). Uma das finalidades da formação continuada é buscar fundamentar as práticas pedagógicas, ou seja, a teoria eleita para a formação continuada precisa estabelecer vínculos com a realidade de cada contexto. Ania e Ana também apontam a dificuldade de relacionar as teorias estudadas com a prática pedagógica na sala de aula:

Eu não me vejo sem a formação continuada, **mas eu acho que os encontros deveriam fazer mais relação com a prática**. (ANIA, maio, 2015). (grifo nosso).

**Eu vejo que é muito difícil estabelecer a relação teoria e prática**, pois nem sempre a gente consegue fazer esta relação, é muito difícil aproveitar os nossos estudos em sala de aula. (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

Em outro trecho da entrevista, a professora Ana reforça a crítica a respeito da relação teoria/prática, quando ela afirma que há profissionais insatisfeitos com os estudos no que diz respeito à relação do que se estuda com o que se vive no dia a dia da escola. Mas, vale ressaltar que ela demonstrou um potencial crítico reflexivo, quando diz que não há discussão da prática sem a relação com a teoria, pois ela fundamenta a prática.

Eu acho muito interessante, é um momento que a gente se encontra para discutir as questões tanto teóricas quanto prática do dia a dia da escola, **algumas pessoas reclamam que tem muita teoria e pouca prática (oficina). Eu acho complicado também a gente discutir alguma coisa relacionada à prática sem ter a teoria**, esse é um momento que a gente tem para estudar, porque no dia a dia às vezes é tão corrido que a gente não tem esse tempo e esse momento a gente tira para estudar. (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

Ainda para discutir a relevância da relação teoria e prática nos amparamos nos estudos de Ghedin, que nos alertam sobre a necessidade de:

Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética. (GHEDIN, 2012, p. 152).

Conforme os estudos do autor, a relação teoria e prática é dialética, quando não conseguimos perceber tal vinculação é porque estamos alienados e não conseguimos estabelecer as relações necessárias para compreender a movimentação presente entre elas. Para que possamos estabelecer tais relações, precisamos nos desvincular de certos conceitos para poder nos apropriar de novos. Então, a formação continuada deve promover os estudos teóricos, a relação com a prática e a reflexão a respeito da realidade escolar. Ainda para Ghedin:

[...] a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático. (GHEDIN, 2012, p. 153).

A partir dos estudos de Ghedin, podemos destacar que a ação formativa deve promover a relação teoria e prática, pois cada uma tem finalidades bem definidas junto à transformação da consciência das pessoas e da transformação do mundo. Então, pensar a separação da teoria e da prática é negar a própria identidade humana que por meio da reflexão compreende e transforma a realidade.

A teoria é a base para reflexão e a transformação da consciência a respeito dos fatos (GHEDIN, 2012). Então:

**Para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente.** Não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm que se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos. Nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. **Porém esta transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático.** (GHEDIN, 2012, p. 153). (grifos nossos).

A discussão desse autor ajuda a compreender que a formação continuada precisa agir na transformação de pensamentos, para assim transformar as ações pedagógicas. A formação continuada, para cumprir com sua função no interior da escola, deve promover estudos teóricos que transformem a consciência profissional para que esta possibilite uma prática pedagógica transformadora de realidades.

A partir das discussões do autor, analisamos a fala da professora Ania e destacamos sua preocupação com a função social da escola:

**Eu vejo que os estudos na formação continuada têm que fazer mais relação com a prática,** pois hoje está tão difícil trabalhar, são tantos os problemas que perpassam

pela escola e precisamos buscar melhorar a nossa prática em sala de aula. **Temos que ter o conhecimento da teoria para refletir e fazer a transformação da realidade dos nossos educandos.** (ANIA, maio, 2015). (grifos nossos).

A teoria é um importante componente da formação continuada, pois possibilita a reflexão e a ressignificação da prática pedagógica. A professora também faz uma alerta a respeito do poder que a ação pedagógica tem de transformar a realidade do contexto escolar e que o conhecimento teórico colabora nesta compreensão. Para Imbernón (2010), a teoria é fundamental à reflexão da prática e permite articular novos saberes. O diálogo entre os envolvidos no processo favorece a reflexão e a ação transformadora

Para Imbernón, a ação pedagógica exerce uma função social de transformação da realidade e os educadores precisam planejar ações que atendam as expectativas da comunidade escolar. Conforme esses estudos, a finalidade da teoria na formação continuada é colaborar com as práticas pedagógicas e fomentar a reflexão da realidade para transformá-la. Os estudos teóricos contextualizados fornecem elementos à compreensão das questões que envolvem o contexto educacional.

Conforme análise das falas dos professores entrevistados, a formação continuada (PSE), apresenta fragilidade na relação teoria e prática. Essa dificuldade apontada precisa ser estudada e repensado pela escola, CEFAPRO, SEDUC e por todos os envolvidos nesse projeto formativo.

Na análise dos dados, outros aspectos sobre os quais os entrevistados teceram críticas foram com relação à organização escolar e à organização do PSE. A organização interna da escola, carga horária, cronograma de hora atividade, condução dos trabalhos pedagógicos e outras questões que são típicas de cada contexto escolar e vão determinar o desenvolvimento da ação formativa. Um fator apontado pela professora Késia é com relação à coordenação do PSE:

[...] essas formações não devem parar e **têm que ser coordenadas por professores que já trabalharam em sala de aula, porque a vivência com as práticas pedagógicas são importantes para poder falar mais próximo da realidade. Tem hora que estudamos teórico que fala muito distante da realidade de sala de aula,** aí não dá para fazer as relações com a nossa prática. [...]. (KÉSIA, maio, 2015). [grifo nosso].

A professora afirma que a formação continuada tem que ser coordenada por profissionais que tenham experiências com as práticas pedagógicas, pois esses são conhecedores da realidade e possivelmente terão mais condições de mediar as discussões

necessárias à formação continuada. Podemos afirmar que o conhecimento é determinante à transformação da realidade pedagógica.

Outros entrevistados afirmaram que as questões organizacionais vêm influenciando no desenvolvimento da formação continuada que acontece no PSE. Segundo eles, a forma com que a escola é organizada não é favorável a um melhor andamento dos trabalhos formativos. Alves afirma que “[...] **a fragmentação na organização da escola dificulta muito o trabalho coletivo [...]**” (ALVES, junho, 2015). (grifo nosso). Outra professora também afirma que “[...] **a forma com que a escola é organizada dificulta a reflexão e o planejamento por área de conhecimento.**” (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

As afirmações anteriores indicam que na escola a organização dos espaços e tempos afeta direta e indiretamente o andamento das ações formativas, esse alerta aponta que é preciso reorganizar os espaços pedagógicos no interior da escola, inclusive o PSE. A formação continuada no contexto escolar é uma conquista importante para os profissionais da educação, mas alguns dados demonstram desafios que precisam ser debatidos e repensados. Nesse sentido, a professora Ana destaca que, na profissão docente, são muitas as questões pedagógicas a serem discutidas e reestruturadas, novamente ela faz um alerta a respeito de algumas questões de ordem organizacionais:

[...] é fundamental aos educadores, pois na **nossa profissão são muitas as necessidades a serem contempladas pela formação continuada. [...] sei que é muito cansativo devido a forma com que a escola está organizada, os horários a serem cumpridos, carga horária semanal, atender todos as áreas do conhecimento e as necessidades de cada uma.** (ANA, maio, 2015). (grifo nosso).

As questões organizacionais apontadas pela professora indicam que a escola segue “[...] padrões de comportamentos dirigidos não só pela cultura, a sociedade e a política educativa externa, mas de forma mais imediata pelas regulações coletivas e disseminadas como uma espécie de estilo profissional.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 71-72). Esses fatores influenciam diretamente na receptividade e geram sentimentos contraditórios. A fala de Sara também trata de questões organizacionais quando ela diz que a formação se torna cansativa:

[...] **porque a gente trabalha o período de aula e no outro a gente tem que vir aqui e ficar a tarde toda, aí fica cansativo,** mas a formação continuada não pode deixar de acontecer, porque é um momento que a gente constrói conhecimento a partir de estudos e da troca de experiência, esse momento fortalece o coletivo da escola. (SARA, junho, 2015). (grifo nosso).

A professora Sara reforça que os aspectos oriundos da organização escolar vêm interferindo de forma negativa na ação formativa que acontece no PSE. A forma com que são atribuídos os cargos e função, a divisão por área de conhecimento, as especificidades de cada área de conhecimento, as cargas horárias, os horários e outros elementos dificultam a organização de trabalhos coletivos e vem comprometendo a própria formação continuada.

Em síntese, a organização dos tempos/espços da escola e da formação continuada é apontada como um dos aspectos frágeis da formação continuada da *Escola Ipê Florido*. As afirmações dos entrevistados propõem uma atenção redobrada para os envolvidos no planejamento e no desenvolvimento do PSE, para que esses considerem o todo que envolve o processo formativo.

Na entrevista encontramos outro ponto frágil, é evidência de que a ação formativa não atinge seu objetivo em sua totalidade. Alguns entrevistados afirmam que o processo formativo é importante para o crescimento profissional, mas afirma que há professores que participam da formação continuada devido à contagem de pontos para a atribuição de aulas e outros motivos.

**[...] eu não sei como tem professores que não se abrem, não gostam, só fazem pela contagem de pontos e não consegue ver a importância desses estudos.** Eu acho que tudo depende muito do gostar do que faz, eu gosto de ser professora eu gosto dessas formações, então gosto de estar na escola, desse contato com as crianças, essa relação é muito gratificante, eu me completo. (KÉSIA, maio, 2015). (grifo nosso).

**[...] a gente vê que sempre há algo para aprender e fazer melhor. Pena que tem colega que não percebe a importância da formação continuada para os profissionais da educação, ainda tem gente que participa forçado pela questão de ser no momento da hora atividade e também devido à contagem de pontos.** (SARA, junho, 2015). (grifo nosso).

A partir das declarações das professoras, pode-se deduzir que a ação formativa não é valorizada por todos os profissionais e que cada um vai fazer sua reflexão conforme seus valores. A formação continuada precisa possibilitar a reflexão a respeito de fazer cotidiano, pois um simples fazer sem refletir não vai atender a demanda da realidade.

Há educadores que não compreendem e não percebem a necessidade de estarem inseridos em um processo formativo contínuo, essa negação deve-se a diversos fatores que envolvem o contexto escolar. A escola é lugar onde há encontros de várias identidades e a formação continuada tem que valorizar e contribuir com todas as necessidades formativas locais. Os estudos de Gatti afirmam que:

**É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações,** com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196). (grifo nosso).

As discussões de Gatti contribuem com a nossa análise ao ressaltar que as ações da escola têm que valorizar a identidade individual e coletiva. A escola é um lugar propício ao trabalho coletivo onde a troca de experiências e as relações pedagógicas cooperam à construção do conhecimento. Essas discussões ajudam a entender que a formação continuada não está atendendo às expectativas de todos os envolvidos.

Durante a análise dos dados, surgiram elementos que apontam questões que precisam ser repensadas, pois são “alertas” de que a formação tem se tornado uma ação “cansativa” devido à forma com que a escola está organizada. Para a professora Vânia, a formação continuada:

[...] **às vezes se torna um pouco cansativa**, por exemplo, o ano passado quando estudamos o PPP foi um pouco complicado porque tínhamos que estudar, discutir e elaborar o documento. Este ano está muito interessante para quem está fazendo pedagogia, para quem vai prestar o concurso, enfim para todos. **Eu vejo que nem todas as temáticas vão dar para por em prática**, mas vão servir para a vida pessoal, profissional ou para a escola. (VÂNIA, maio, 2015). (grifo nosso).

As declarações da professora confirmam a necessidade de reflexão e reestruturação de alguns aspectos da formação continuada no interior da escola. Quando a professora diz que a ação formativa se torna cansativa e que nem todas as temáticas vão servir à prática pedagógica, isso indica que é preciso repensar a forma de organizar e identificar quais são as necessidades formativas mais emergentes nessa realidade escolar.

Outra professora demonstra sua visão crítica com relação aos problemas existentes no interior da escola, ela afirma que muitos dos problemas não competem à formação continuada. Há necessidades que não dependem das ações formativas, mas de outras ações que possivelmente não competem apenas à escola. “Sabemos que **a formação continuada não consegue dar conta de todos os problemas da escola** e temos muito que avançar para se ter uma educação de qualidade.” (NEUSA, abril, 2015). (grifo nosso).

Na expressão da professora destacamos sua reflexão crítica a respeito de que a formação continuada não é a chave que vai abrir a porta e resolver todos os problemas no interior da escola. Os problemas no interior da escola são muitos, eles se manifestam de

diversas maneiras e muitos são gerados por questões sociais e/ou políticas. Todas as questões interferem no processo de formação continuada. Neste sentido, Libâneo ressalta que:

**[...] as novas realidades do mundo contemporâneo estão exigindo inovações didático pedagógicas que propiciem melhor cumprimento dos objetivos da escola por meio do ensino aprendizagem.** [...] Tornar o professor construtor de seu processo de trabalho implica que ele avalie judiciosamente sua prática a partir da reflexão em cima de seu trabalho, com base na teoria. (LIBÂNEO, 2007, p. 204). (grifo nosso).

Conforme a discussão deste autor e a fala da professora Neusa, chamamos atenção à necessidade de repensar as práticas pedagógicas para que a escola possa cumprir com sua principal função com relação ao ensino e à aprendizagem. Para que a transformação social ocorra, a escola precisa mediar aprendizagens mais significativas com o intuito de formar sujeitos agentes que lutem por uma sociedade mais justa e igualitária.

As análises das entrevistas contribuíram com a percepção de que o PSE é uma conquista importante para os profissionais da Educação Básica, pois a formação continuada no interior da escola tem sido positiva no sentido de que o processo formativo promove o desenvolvimento pessoal, profissional e o protagonismo crítico reflexivo. Os dados também apontaram que o processo formativo vivenciado anteriormente por essa escola se constitui em um diferencial. Quantos aos aspectos dos quais foram tecidas críticas são relacionadas à dicotomia teoria/prática, à organização de tempos e espaços da escola e do PSE. Há ênfase de que a ação formativa não atinge seu objetivo em sua totalidade e que tem profissionais que participam devido à contagem de pontos e por ser parte da carga horária de trabalho.

Os resultados da nossa pesquisa contribuíram com a percepção de que a formação continuada (PSE) é uma ação importante no interior da escola e não podemos perder essa conquista. Os aspectos negativos apontados nesta pesquisa servem como fonte de estudos, reflexão e para uma possível reestruturação. É importante salientar que todos os envolvidos precisam ficar atentos e participar dessas discussões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se efetivou na *Escola Ipê Florido*, na cidade de Pontes e Lacerda/Mato Grosso, que objetivou analisar como os professores compreendem o Projeto Sala de Educador enquanto política de formação continuada e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem. Para concretizar o estudo, realizamos revisão de literatura pertinente à temática, entrevista semiestruturada, análise de documentos referentes à política de formação continuada do estado de Mato Grosso e análise dos dados coletados.

Salientamos que esta pesquisa é de caráter qualitativo, especificamente um Estudo de Caso, por isso não tem a pretensão de generalizar os resultados. Trata-se de uma realidade específica na qual a escola tem vivência formativa anterior ao PSE e, segundo os dados, esse processo se constituiu num diferencial positivo. Os resultados desta pesquisa demonstram que a formação continuada é uma ação essencial aos profissionais da educação, apresenta aspectos que estão dando certo e servem para discussão de outras realidades. As fragilidades apontadas nessa pesquisa são pontos que precisam de estudos, reflexão e reestruturação.

Concluimos que os documentos que amparam a política de formação continuada do estado de Mato Grosso expressam uma perspectiva dialética de formação continuada que, por meio de um processo contínuo, tem contribuído com o crescimento intelectual, profissional e com o protagonismo crítico/reflexivo dos educadores. Essa formação também visa fortalecer a escola enquanto espaço formativo e coletivo de discussões, cujo grupo busca a superação das fragilidades da escola e a construção de aprendizagens mais significativas.

O Projeto Sala de Educador/2014 da *Escola Ipê Florido* está em consonância com a política de formação do estado de Mato Grosso, pois planeja sua ação formativa a partir de diagnóstico e discussões coletivas. A formação continuada fortalece a escola como espaço coletivo de discussões e contribui com o protagonismo profissional reflexivo. O projeto apresenta o anseio da articulação teoria/prática, e destacamos também o fortalecimento da escola como espaço formativo e coletivo de discussões que, por meio de estudos, da reflexão e da troca de experiências procura transformar as práticas pedagógicas e o ensino e a aprendizagem.

Na análise das entrevistas sobre a formação continuada, encontramos aspectos que foram valorizados pelos professores e aspectos sobre os quais foram feitas críticas. Os aspectos positivos indicam que a formação continuada (PSE) é uma ação importante que precisa ser valorizada e disseminada no contexto educacional. Quanto aos aspectos negativos indicam que o PSE, enquanto proposta de formação continuada, ainda tem pontos para serem discutidos e repensados para que as ações formativas possam atender às demandas no interior da escola.

Os dados confirmam a perspectiva dialética de formação continuada - PSE e que o processo formativo propicia o desenvolvimento pessoal, profissional e o protagonismo crítico reflexivo. Os professores declararam a importância da troca de experiências e da reflexão a respeito das ações didático pedagógicas que possibilitaram o planejamento mais próximo da realidade. Também demonstraram o fortalecimento da escola enquanto espaço formativo e coletivo que promove a reflexão crítica.

Com base nas análises das entrevistas, podemos afirmar que os professores compreendem o espaço PSE como uma política de formação continuada que fortalece a escola enquanto espaço formativo e de diálogo. O PSE fortalece o princípio da coletividade que tem resultado em ações mais próximas da realidade. A partir da ação formativa também foi dinamizada uma rotina semanal de encontros pedagógicos e de planejamento, que vem favorecendo o repensar do trabalho docente e o devir da ação educativa.

No decorrer da análise, também foi enfatizado que a formação continuada colabora com o desenvolvimento de ações emancipatórias tanto pessoal, profissional e coletiva. Promove a autoformação por meio de leituras e releituras, da reflexão e da troca de experiências. Também evidencia que a profissão docente se constitui por meio de um processo permanente, no qual o docente é o agente da ação de ensinar, mas também da ação de aprender continuamente. Isso fortalece a escola enquanto espaço formativo e coletivo e possibilita práticas mais críticas e criativas.

Outra evidência encontrada durante a análise é que a formação continuada (PSE) tem contribuído para o reconhecimento de que o professor é produtor de conhecimento. Os estudos teóricos, a reflexão a respeito das práticas pedagógicas e a troca de experiências auxiliam na construção dos saberes pedagógicos e na materialização profissional. Então, a formação continuada no contexto escolar confirma a importância dos conhecimentos

construídos ao longo dos anos, pois esses são fundamentais à construção de novos conhecimentos.

Os dados das entrevistas apresentam algumas contradições com relação ao campo teórico. Há os que afirmam que a relação teórica/prática reforça o trabalho pedagógico e que a teoria tem relação direta com a realidade vivenciada na sala de aula. A formação continuada que é desenvolvida no PSE vem promovendo estudos no campo teórico, estes abriram caminhos à ação didático pedagógica e promoveram pequenas mudanças no campo do ensino e aprendizagem. Entretanto, há os que afirmam que nem sempre acontece a relação teórica/prática e que, muitas vezes, os estudos não atendem à necessidade advinda da realidade escolar e, conseqüentemente, não atendem as expectativas de todos os envolvidos.

As transformações e as influências da sociedade globalizada estão presentes no interior da escola e afetam diretamente os trabalhos pedagógicos, o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, alguns depoimentos indicam que a ação formativa (PSE) não tem conseguido transformar essa realidade no interior da escola, pois suas ações nem sempre atendem todas as necessidades educacionais advindas do mundo contemporâneo. Essa fragilidade indica que a formação continuada é uma ação dialética e que precisa manter essa relação com o todo que envolve a escola.

A análise demonstrou que alguns entrevistados valorizaram a formação continuada, mas não percebem a movimentação dialética presente entre teoria/prática. Quando não se consegue valorizar essa relação é porque não compreendemos que uma depende da outra, ou seja, não se compreende que não há teoria sem prática e nem prática sem teoria. Assim, a formação continuada precisa mediar tais relações no intuito de questionar certos conceitos para levar a novas apropriações. Os estudos, a reflexão e a troca de experiências carecem de ações inovadoras de pensamentos para assim transformar a realidade.

A respeito do campo didático pedagógico, concluímos que a formação continuada gera um movimento entre os conhecimentos teóricos, os conhecimentos didático pedagógicos e as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. Essa movimentação fortalece os docentes, influencia na reflexão do fazer pedagógico, facilita a elaboração de projetos e o planejamento coletivo para melhor mediar os conteúdos científicos, tornando assim a concretização do ensino e da aprendizagem mais significativa.

No campo do ensino aprendizagem destacamos que a formação continuada influencia na postura profissional e tem levado o profissional a repensar sua prática a partir do conhecimento prévio dos educandos e considerá-los como agentes do seu processo formativo. O professor exerce a função de mediador na construção de conhecimentos, ele ensina e também aprende, esse movimento gera a autoformação.

Ainda com relação ao processo de ensino e aprendizagem, os dados apontaram que a formação continuada ajudou na reflexão a respeito da relação entre as dimensões cognitiva e afetiva para o desenvolvimento humano, fortaleceu a interação professor e aluno na busca da afetividade no processo de ensino e da aprendizagem. Também auxiliou na reflexão de que o educador precisa buscar conhecimentos constantemente e pensar o ensino tendo em vista as necessidades do mundo atual.

As análises de como os educadores percebem o campo do ensino aprendizagem apresentaram aspectos negativos, identificaram que os resultados do processo ensino aprendizagem não são reconhecidos de imediato, que a ação educativa promove resultados quase invisíveis, ou seja, não são muito observáveis. O trabalho docente contribui com o desenvolvimento do aluno, mas o processo é gradativo e requer tempo.

Os dados apontam outros aspectos sobre os quais os professores teceram críticas, com relação à organização escolar: carga horária, cronograma de hora atividade, condução dos trabalhos pedagógicos e outras questões que são típicas de cada contexto escolar, todas essas questões têm influenciado negativamente no desenvolvimento da ação formativa.

Quanto às questões relacionadas à organização dos espaços e tempos escolares, os dados indicam que essas questões afetam direta e indiretamente o desenvolvimento das ações formativas. Isso indica que é preciso refletir e reorganizar os espaços pedagógicos e o PSE, pois a formação continuada no contexto escolar é uma conquista importante para os profissionais da educação e esses dados apontam que ainda há desafios que precisam ser debatidos e repensados.

Ainda a respeito das manifestações negativas advindas da organização escolar temos a forma com que são atribuídos os cargos e funções, a divisão para estudo por área de conhecimento, as especificidades de cada área, as cargas horárias, os horários da formação e outros elementos que vêm dificultando o desenvolvimento da ação formativa e a organização de trabalhos coletivos. As questões relacionadas à organização escolar desencadeiam um

descontentamento por parte de alguns participantes da ação formativa (PSE) e indicam a necessidade de reflexão e mudanças.

A *Escola Ipê Florido* foi pioneira na região quanto ao desenvolvimento de ação formativa, fato este que possibilitou a construção de uma identidade formativa diferenciada. Os dados apontam que a escola foi autônoma na implantação e na organização da formação continuada bem antes da implantação do PSE, e a instituição sempre procurou promover o envolvimento dos profissionais no processo formativo.

Quanto ao percurso formativo que antecede ao PSE, as análises evidenciam que essa formação continuada apresentava intencionalidade bem definida, os estudos eram pensados para ajudar no desenvolvimento das ações pedagógicas, contou com a participação de professores de outras unidades escolares, que participavam dos estudos. Esses participavam porque sentiam a necessidade de buscar o desenvolvimento pessoal e profissional, pois na época as outras escolas do município ainda não desenvolviam ações formativas, assim a *Escola Ipê Florido* constituiu uma identidade formativa.

Os dados indicam que o percurso formativo vivenciado anteriormente à implantação do PSE contribuiu com a aceitação positiva da proposta de formação continuada PSE. O envolvimento dos professores contribui com a construção da identidade da instituição e dos profissionais, esse é o grande diferencial dessa escola. Podemos afirmar que o desenvolvimento profissional acontece a partir de um processo formativo contínuo, sistematizado e organizado para atender as necessidades do contexto escolar.

Ainda salientamos que o percurso formativo antecedente ao PSE contribuiu positivamente com a escola, pois as entrevistas demonstram o quanto os professores assumem uma postura crítica e reflexiva. Então, destacamos que o longo percurso formativo vivenciado por estes profissionais tem influenciado no posicionamento crítico frente o todo que envolve a escola enquanto espaço de formação e discussões.

A análise das entrevistas confirma que o processo formativo é fundamental à profissão docente, pois essa se constitui por meio das experiências constituídas histórica e socialmente. A formação continuada possibilita o estudo, a troca de experiência e a reflexão, ou seja, ela abre caminhos para a ação pedagógica e possibilita o ensino e a aprendizagem mais próximos da realidade.

Quanto aos aspectos negativos destacamos que o PSE enfrenta dificuldades na efetivação da relação teoria e prática, pois em algumas entrevistas há evidências de que nem sempre a teoria estudada atende as expectativas dos envolvidos, ou seja, a formação continuada ainda não contempla todas as necessidades da escola. A formação continuada precisa buscar os estudos teóricos com base nas necessidades advindas das práticas pedagógicas, para assim, dar conta de transformar a realidade didático pedagógica. Esses desafios foram apontados durante a análise a respeito do campo teórico, esse precisa ser estudado na tentativa de encontrar alternativas para que as teorias possam dialogar com as práticas.

Com base nas análises realizadas nesta pesquisa, ressaltamos que as políticas de formação continuada são influenciadas por questões históricas e sociais que vêm configurando as propostas formativas. A ação formativa (PSE) tem aspectos positivos e aspectos negativos, como qualquer outra ação. A acessão da ação formativa no interior da escola comprova que o contexto escolar é um espaço formativo e coletivo de discussões. Lugar propício para se pensar as ações educacionais a partir do “chão” da escola, pois só assim poderá atender suas reais necessidades. Já os aspectos negativos do processo formativo (PSE) indicam que a realidade exige constantes mudanças, esses apontamentos são sinais de que há necessidade de reflexão a respeito da ação formativa concatenada com o mundo contemporâneo.

Conforme os estudos realizados e a análise das entrevistas, destacamos que a formação continuada no contexto escolar ainda não consegue contemplar todas as dimensões necessárias à transformação da realidade educacional, por isso cada escola precisa repensar a formação continuada no intuito de atender mais precisamente as necessidades advindas das realidades escolares. Salientamos que a formação continuada não é a chave que vai abrir a porta e resolver todos os problemas no interior da escola. Os problemas no interior da escola são muitos, eles se manifestam de diversas maneiras e muitos são gerados por questões sociais e/ou políticas que dependem de outras ações.

Ao final desta pesquisa, destacamos que a formação continuada no contexto educacional é necessária, mas cada realidade tem que pensar, refletir, planejar e descobrir a melhor forma para esse evento. Os pontos frágeis apontados por essa pesquisa devem abrir caminhos para novas discussões e mudanças. Também é preciso atentar para a necessidade de investimento e o envolvimento de todos no processo educacional.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A Escola reflexiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p.11-42, julh./dez. 1996.

\_\_\_\_\_, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

\_\_\_\_\_, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc., Campinas, Educ. Soc. vol.26 n°91** Campinas May/Aug. 2005. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200017) Acesso em: 19 abril, 2015.

BAKHTIN, MM (1981) **A imaginação dialógica** (C. Emmerson, M. Holquis, trad.) Austin, TX: University of Texas Press.

BASTIDE, Ana Carolina Branco. **Formação Profissional e Saberes docentes: Um Estudo com Professores da Educação Básica 2012**, 166 f.: (Dissertação Mestrado), Programa de Pós Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 11 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394** de dezembro de 1996. MEC. Brasília: MEC/CNE, 1999.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%2056921971.pdf> Acesso em: 14 abril, 2015.

\_\_\_\_\_, **LEI número 11.502 de dezembro de novembro de 2007**, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm). Acesso em: 14 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_, **Resolução CNE/CP nº. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. **MEC/CNE**, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 15 de abril, 2015.

\_\_\_\_\_, **Resolução CNE/CP nº. 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 16 de abril, 2015.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 16 de abril, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DELORS, J. (Org). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília: Ministério da Educação e Cultura: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

ESBRANA, Marcia Vanderlei de Souza. **A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada**, 2012. 166 f. Tese (doutorado)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

FREITAS, H.C.L. de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2015.

FREITAS, Alexandre Simões. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade, In FERREIRA, A. T. B. (Org). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_, Alexandre Simões. A questão da experiência na formação profissional dos professores, In FERREIRA, A. T. B. (Org). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRIGOTTO, G. **Trabalho como princípio educativo**: por uma superação das ambiguidades. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, 11(3):175-192, set./dez. 2005

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, Carlos M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**. Volume 02 n. 03 ago. dez. 2010. Acesso em: [evistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile](http://evistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile)

GARCIA, Joe de Assis. **Imagens de uma agenda de formação**: pensando o aprender a fazer. In: SEMINÁRIO, 2005, Curitiba. Anais: Quando as trajetórias humanas dos educandos interrogam a pedagogia. Curitiba: UTP – Universidade Tuiuti do Paraná, 2005. p. 26-34.

GATTI, Bernadete Angelina, **Professores do Brasil**: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GENTIL, H. S. Produção do conhecimento e formação de professores. In: (Orgs.) LEITE, D; LIMA, E. G. S. **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração**: produção e produtividade na universidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOBATTO, Marcia Regina. **Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**: Um Olhar sobre a Área das Ciências da Natureza, 2012, 138 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso Cuiabá/MT: UFMT, 2012.

HOFFMANN, Traudi. **Formação continuada de arte/educadores nos centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (2009- 2010)**. 2012, 104 f.: Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.Cuiabá/MT, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

LA TAILLE, Yves de. – **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summos, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Roseli Ferreira. **Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres-MT: Identidades em Construção**. 2013, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2013.

MARQUES, Mario Osório. Projeto pedagógico: a marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto**, Ijuí: Ed. Unijuí, nº 18, abr./jun. 1990.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.395, de 16 de junho de 2008**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Edital nº 04/2008/GS/SEDUC/MT. Disponível em: [www.iomat.mt.gov.br/](http://www.iomat.mt.gov.br/). Acesso em: 19 abril 2015.

\_\_\_\_\_. **LEI nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005**, Diário Oficial, 27.12.05. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/28226235/pg-30-diario-oficial-do-estado-do-mato-grosso-doemt-de-19-01-2011>, Acesso em: 20 de abril, 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa de formação continuada Sala de professor**. SUFP/SEDUC. Cuiabá, 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2011**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012**: Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2014**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2015**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2015.

\_\_\_\_\_, **Política de formação dos profissionais da educação básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá/MT: 2010.

MILANESI, Irton et al. **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente**. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2008.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, Antônio (Org.), **Profissão Professor**, Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, Antônio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;

\_\_\_\_\_, Antônio. Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.) (1997). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 3. ed. 1997.

\_\_\_\_\_, Antônio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_, Antônio. O professor, a escola e as mudanças educacionais. *Jornal Currículos 2002 - Textos Reflexivos*. São Paulo, GRUHBAS - Projetos Educacionais e Culturais, agosto de 2004.

\_\_\_\_\_, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: [www.tvebrasil.com.br/salto/entrevi](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevi). Acesso em: 08 de agosto, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido . Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

\_\_\_\_\_, Selma. Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_, Selma. Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de Professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007)**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

RODRÍGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. N. (Org.). **Trabalho docente: os professores e a sua formação**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

SACRISTAN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. (Tradução de Beatriz Affonso Neves.) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALES, Marcea Andrade. **Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate**, 2009. 154 f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador/BA, 2009.

SANTOS, Eloisa H. Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho. In: GONÇALVES, Luiz Alberto O. (Org.) **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Abr. 2009, vol.14, nº40, p.143-155. ISSN 1413-2478

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. Ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação continuada: "O Sala de Educador"** como espaço de produção de conhecimento. 2014. 134 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2014.

SILVA, M. A. de S. A formação docente: um estudo sobre os processos formativos de professores do ensino superior. In: 31ª **Reunião Anual da ANPED, 2008.** Caxambu - MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3124--Int.pdf>. Acesso em 20/10/2015.

SILVA, Rosivete Oliveira da. **Política de Formação Continuada do Professor Formador em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.** 2012, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Graciete Maria. **A formação continuada de professores a distância em MT: o Programa Gestar e sua influência na prática docente.** 2009. 170 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2009.

TRAUDI, Hoffmann. **Formação continuada de arte/educadores nos centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (2009- 2010).** 2012, 106 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TROIAN, Thielide Verônica da Silva Pavanelli. **A escola organizada por ciclos de formação humana e a formação no projeto sala de educador.** 2012. 150 f.: Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT 2012.

VEIGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "A formação de profissionais da educação". In: MEC. **Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica.** Brasília, 1994.

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

XAVIER, Isaias de Oliveira. **A Política de Formação Continuada de Professores de Mato Grosso: Percepções de um Grupo de Professores/Formadores do CEFAPRO.** 2013 137 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa 1993.

\_\_\_\_\_, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, 29 (103), p. 535-554, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 de agosto. 2015.

\_\_\_\_\_, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

## APÊNDICE 1

### Ficha destinada aos professores participantes do Projeto Sala de Educador

Prezado (a) professor (a), este material destina-se exclusivamente para a pesquisa **Projeto Sala de Educador em uma Escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso**. Esta vem sendo desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso, curso de mestrado.

CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO	
1. Idade	
2. Sexo	
3. Formação Acadêmica	Curso:
	Instituição:
	Ano de conclusão:
	Possui pós-graduação em nível de: especialização ( ) mestrado ( ) doutorado ( )
SITUAÇÃO FUNCIONAL	
4. Situação funcional na rede Estadual	( ) Efetivo ( ) Interino ( ) Cedido
5. Atuação	Área: Disciplinas:
6. Atua em	( ) Escola Estadual ( ) Municipal ( ) Particular ( ) Instituição de Educação Superior
7. Período de trabalho	( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno
8. Tempo de magistério	
9. Tempo de atuação nesta escola	
10. Tempo de participação em ação de formação continuada no contexto escolar	
11. Atuação em cargos de gestão	( ) direção ( ) coordenação ( ) conselho

## APÊNDICE 2

### Roteiro de Entrevista

Roteiro de entrevista para os professores que participam do Projeto Sala de Educador e contribuíram com a pesquisa **Projeto Sala de Educador em uma Escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso**. Esta vem sendo desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso, curso de mestrado.

QUESTÕES ORIENTADORAS
1. Fale sobre como você se tornou professor?
2. Em todas as escolas que você já trabalhou havia formação continuada?
3. Desde quando você participa de grupos de estudos (formação continuada)?
4. Como foi a implantação e implementação do Projeto Sala de Educador na escola?
5. Como era antes do Projeto Sala de Educador?
6. O que você acha da formação continuada que acontece nas escolas?
7. A formação continuada fortalece a escola enquanto espaço coletivo de discussões? Como?
8. Como são os encontros do Projeto Sala de Educador?
9. A formação continuada ajuda a estabelecer relações entre teorias e práticas? Poderia narrar algum fato que demonstre como isso acontece?
10. O Projeto Sala de Educador contribuiu com alguma mudança na sua prática pedagógica? Qual (is)?
11. Você avalia que houve influências do Projeto Sala de Educador na sua forma de planejar e realizar as ações em sala de aula?
12. Houve mudanças na aprendizagem dos estudantes a partir de alguma proposta que você tenha implementado depois de estudos na formação continuada?
13. Na sua opinião, qual a maior contribuição da formação continuada?
14. O que mais você gostaria de falar sobre a formação continuada nas escolas?