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

CRISTIANA DE CAMPOS SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA: "O SALA DE EDUCADOR" COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Cáceres – MT
2014

CRISTIANA DE CAMPOS SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA: "O SALA DE EDUCADOR" COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

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 a orientação da Professora Dra. Heloisa Salles Gentil.

Cáceres – MT
2014

© by Cristiana de Campos Silva, 2014.

Silva, Cristiana de Campos.

Formação continuada: "o Sala de Educador" como espaço de produção de conhecimento./Cristiana de Campos Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

133 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Orientadora: Heloisa Salles Gentil

1. Formação continuada. 2. Sala de educador. 3. Produção de conhecimento. I. Título.

CDU: 37(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

CRISTIANA DE CAMPOS SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA: "O SALA DE EDUCADOR" COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

BANCA EXAMINADORA

Dra. Heloisa Salles Gentil (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Dr. Ademar de Lima Carvalho (Membro – PPGEdu/UFMT)

Dr. Irton Milanesi (Membro – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 12/02/2014

Algumas vezes enquanto desenvolvia este trabalho, me percebia lhe observando. Lembro-me que não foram poucos os momentos que senti admiração por constatar conhecimentos de gastronomia, agronomia, administração, medicina, relações interpessoais e outros tantos, que você possui, sem nenhuma formação acadêmica, a não ser os primeiros anos de alfabetização, que lhe deram subsídios para ler, escrever e fazer cálculos. Lembro-me ainda, que a pouca formação, não foi obstáculo para que eu tivesse uma alfabetizadora que compreendia a importância do lúdico e que percebia em todas as coisas e espaços, oportunidade para chegar ao conhecimento. Uma vez que cinema, ruas, igreja, mercado serviam perfeitamente para as nossas aulas. Por isso, no meu entender, com sua prática de ensino, você antecipou a compreensão atual de tempo e espaço para a aprendizagem.

Para Marx, o sujeito é perfeitamente capaz de modificar a sua realidade, desde que ele tenha a intenção de transformá-la, mas, isso também vai transformá-lo. Nesse momento, é isso que vejo em mim, mas, não seria assim, se não tivesse primeiro percebido em você. E olha que você nunca leu um livro de Marx. Por isso, dedico este trabalho a você *Maria de Campos Silva* que me ensinou a enxergar além do que meus olhos conseguem ver.

Amo você, mãe.

Agradeço...

A *Deus*
por me dar vida e saúde. Por renovar as minhas forças
todas as vezes que me senti cansada. E por demonstrar o seu amor por mim,
cercando-me com pessoas extraordinárias que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse sonho;

À minha mãe Maria de Campos
pelo apoio incondicional que tornou possível essa jornada;

Aos meus irmãos Vidal e Kleber
por estarem sempre ao meu lado me apoiando
e ajudando financeiramente no momento que precisei;

Às minhas cunhadas Deja e Cida
pelo afeto verdadeiro e apoio logístico (manicure e internet);

À minha sobrinha Cristilaine
que incansavelmente, mesmo nos momentos de bloqueios,
insistia em me lembrar dos prazos, cobrando disciplina durante essa caminhada;

Aos meus pastores e irmãos da igreja
que sempre me sustentaram com as orações
e compreenderam as muitas ausências;

À profa Heloisa
pela Gentil orientação que me permitiu ter autonomia
e segurança durante todo o processo;

Aos avaliadores deste trabalho, professores Ademar, Irton e Elizeth,
pela disponibilidade e contribuições;

Aos professores do PPGEdu
que se tornaram grandes inspirações;

À CAPES pelo financiamento dessa pesquisa;

Aos meus amigos/parceiros de mestrado
Waghma, Andréa, Graciele,
Adriana, Selma, Maelison, Edinéia,
Dilson, Maristela, Valci e Roseli
pelos momentos que mesclamos descontração e estudos;

Às amigas Erenilda, Cleice, Reila e Marina
pelas palavras que me fortaleceram e confortaram;

Aos professores Dimas, Rinalda e Renata
por dialogarem comigo no início do processo, direcionando as minhas inquietações;

Aos gestores da escola e professores
por contribuírem com o desenvolvimento da pesquisa;

À Mendes Solange Lemes da Silva,
Formadora no CEFAPRO e aluna do PPGEdu/UFMT Rondonópolis, por tão
gentilmente me ajudar com materiais para o desenvolvimento da pesquisa.

O conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação pela Universidade do Estado de Mato Grosso. A pesquisa teve como objetivo 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. O interesse deu-se por se tratar de uma proposta política de formação continuada implementada nas unidades escolares da rede estadual de Mato Grosso, com o discurso de garantir e instrumentalizar espaço e tempo para a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica. O Projeto Sala de Educador tem como finalidade que os profissionais produzam e socializem conhecimentos. Para isso, os encontros coletivos precisam ocorrer mediante o compartilhar, discutir e refletir sobre as problemáticas identificadas no contexto escolar. Por entender o conhecimento no cotidiano escolar como fruto de reflexões críticas e relações dialéticas, nas quais os sujeitos intencionalmente pensam e agem em seus contextos, buscamos saber: 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?. Para essa investigação, avaliamos como apropriado o uso da abordagem qualitativa. No seu desenvolvimento, recorremos a autores como: Ghedin (2002), Freire (2002), Marx (1994), Vázquez (2007), Cortella (2000) e outros, a fim de construir um referencial teórico que amparasse as interpretações das informações obtidas. Em relação aos caminhos metodológicos, inicialmente foi realizado um balanço de produção (Teses e Dissertações) no banco de dados da CAPES, buscando pesquisas que pudessem subsidiar esta investigação com referenciais teóricos. Em seguida, foi realizado um levantamento de documentos que se referem à política estadual de formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Foram coletados para análise, documentos da SEDUC/MT que abordam sobre o SE e o PSE elaborado na escola onde a pesquisa foi realizada. O questionário e a observação nos encontros de formação foram técnicas utilizadas para obtenção de informações sobre o SE na escola. A partir da análise dos dados constatamos que a proposta formativa tem como finalidade habilitar o professor para intervenções no fazer pedagógico. Desse modo, as reflexões tomam como subsídios para produção de conhecimento, as situações vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem e os fatos que ocorrem em sala de aula e contexto escolar. Como resultado, verificamos que a formação continuada SE propiciou a mobilização de saberes pedagógicos que refletem diretamente no trabalho dos professores. Ao final desta pesquisa, evidencia-se a importância de políticas para a formação continuada, bem como a necessidade de melhores condições para seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação Continuada, Sala de Educador, Produção de Conhecimento.

ABSTRACT

The present work is the result of a Masters research Postgraduate Programme at the University of the State of Mato Grosso. The study aimed to investigate the project continuing education Room Educator developed in a state school in Cáceres-MT as a possible space of knowledge production, in order to analyze the knowledge produced and/or processed and its articulation with the teaching practices. The interest gave up because it is a policy proposal for continuing education implemented at schools network state of Mato Grosso, with speech guarantee and equip space and time for the training of professionals working in Primary Education. The Project Room Educator aims to produce professionals and socialize knowledge. For this, the group meetings need to occur through the share, discuss and reflect on the issues identified in the school context. By understanding the knowledge in everyday school life as the result of critical thinking and dialectical relations, in which subjects intentionally think and act in their contexts, we seek to know: What teachers establish relationships with knowledge in SE? Knowledge that produce and/or systematize? And under what conditions articulate with their teaching practices?. For this research, we evaluate how appropriate the use of the qualitative approach. In its development, the authors resort as Ghedin (2002), Freire (2002), Marx (1994), Vázquez (2007), Cortella (2000) and others in order to build a theoretical framework supporting basis that the interpretations of the information obtained. Regarding methodological paths, initially a balance of production (Theses and Dissertations) was held in the database of CAPES, seeking research that could support this research with theoretical frameworks. Then, a survey of documents that refer to the state policy of continuing training of Basic Education was held. Were collected for analysis, documents SEDUC/MT that address on the SE and PSE developed at the school where the research was conducted. The questionnaire and observation in formation encounters were techniques used to obtain information about the SE at school. From the analysis of the data found that the formative proposal aims to enable the teacher to make pedagogical interventions. Thereby, the reflections take as subsidies for production of knowledge, the situations experienced in the teaching-learning process and the facts that occur in the classroom and school context. As a result, we see that continuing training SE provided pedagogical knowledge mobilization that reflect directly on the work of teachers. At the end of this survey, highlights the importance of continuing training policies, as well as the need for better conditions for their development.

Keywords: Continuing Education, Room Educator, Knowledge Production.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização de Professores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ISE - Instituto Superior de Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PDE - Plano de desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSE - Projeto Sala de Educador

SE - Sala de Educador

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

SIGA - Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem

SUFP - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Lista de Figuras

Figura 1: Descritores do balanço.....26
Figura 2: Projeto de formação continuada Sala de Educador.....78
Figura 3: Expectativas dos professores para o SE 2013.....97
Figura 4: Ciclo reflexivo como meio de se chegar a novos conhecimentos.....116

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Situação Profissional.....90

Lista de Quadros

Quadro 1: Produções gerais encontradas na Base de dados da Capes.....27
Quadro 2: Produções selecionadas.....27
Quadro 3: Produções selecionadas conforme indicadores de leitura.....28
Quadro 4: Objetivo do PSE nos Pareceres Orientativos.....75
Quadro 5: Foco principal do objetivo do PSE nos Pareceres Orientativos.....76
Quadro 6: Proposta do coletivo de professores para elaboração do PSE 2013.....85
Quadro 7: Perfil dos profissionais.....89
Quadro 8: Processo de definição dos temas para o SE.....93
Quadro 9: Critérios estabelecidos pelos professores para definição dos temas para o SE.....95
Quadro10: Organização do SE na visão dos professores.....99
Quadro11: Relação dos professores com os conhecimentos mobilizados no SE de anos anteriores.....102
Quadro12: Discussões que provocaram modificações na prática pedagógica dos professores....119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA 17

1.1 - Contextualização da problemática 17

1.2 - Abordagem e sujeitos da pesquisa 23

1.3 - Procedimentos metodológicos 25

1.3.1 - Balanço de produção 26

1.3.2 - Análise de documentos 33

1.3.3 - Questionário 35

1.3.4 - Observação 37

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA .. 40

2.1- Formação por competências como padrão de desenvolvimento na lógica capitalista 40

2.2 - Os desafios dos professores 44

2.3 - Formação inicial e continuada de professores 47

CAPÍTULO III

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 54

3.1 - Conhecimento 55

3.2 - A prática educativa como fonte de conhecimento na formação continuada 57

3.3 - Pensando a relação entre conhecimento, práxis e formação continuada 61

CAPÍTULO IV

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SALA DE EDUCADOR 68

4.1 - O PSE como proposição política 68

4.2 – Bases teóricas que fundamentam o PSE 77

4.3 - Organização e desenvolvimento do PSE na escola com base no Parecer Orientativo 81

4.4 - PSE da escola onde ocorreu a pesquisa 83

CAPÍTULO V
CONHECIMENTO PRODUZIDO NO SALA DE EDUCADOR 88
5.1 - Análise do questionário 88
5.1.1 - Perfil dos profissionais 89
5.1.2 - Definição dos temas 92
5.1.3 - Expectativas dos professores para a formação no SE 2013 96
5.1.4 - O que os professores pensam sobre a organização do SE 98
5.1.5 - Relação que os professores estabelecem com o conhecimento 101
5.2 - Análise das observações nos encontros de formação continuada SE 104
5.2.1 - Condições para a formação no SE da escola pesquisada 105
5.2.2 – A Metodologia de trabalho no SE da escola pesquisada 108
5.2.3 - Conteúdos 110
5.2.4 - Participação dos professores 114

CONSIDERAÇÕES FINAIS 120

REFERÊNCIAS 125

ANEXO 1
Avaliação da formação continuada Sala de Educador 2013 (escola) 130

APÊNDICE 1
Questionário para os professores que atuam na 1ª etapa do ensino fundamental 131

APÊNDICE 2
Avaliação da formação continuada Sala de Educador 2013 (pesquisadora) 133

INTRODUÇÃO

Nesses novos tempos do século XXI, é possível constatar profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, acirradas por alterações significativas nas estruturas do capitalismo, visando garantir a sua existência. Atualmente estamos inseridos em uma cultura marcada pela velocidade da informação e comunicação, proporcionada principalmente pelo avanço tecnológico, o qual reconfigurou as noções de tempo e espaço e acelerou o processo de movimentação e aquisição da informação. Os avanços das tecnologias de informação e comunicação subsidiaram a nova organização social, dando origem à expressão sociedade do conhecimento, sustentada pela ideia de que os novos padrões levam a uma economia do conhecimento. De acordo com Duarte (2003) e Hargreaves (2004), nessa economia, em que o conhecimento tem valor de mercado, mudam as exigências, deseja-se um capital humano qualificado e isso reflete na educação, que precisa dar conta de preparar as pessoas para atender às exigências da sociedade atual.

Segundo Hargreaves (2004), com novas exigências da sociedade atual, as instituições escolares não podem mais satisfazer-se somente com a função de transferir conhecimentos. Devem contribuir para a formação do pensamento crítico dos sujeitos inseridos naquele ambiente, porque o momento histórico exige outra mentalidade, outro modo de agir e pensar.

Para que a mudança aconteça na escola, o investimento na formação do professor passou a ser fundamental, tendo em vista que ele é posto como o agente principal no processo de inovação educacional, pelo qual a escola precisa passar. Desse modo, a questão da formação continuada de professores, em específico dos que atuam na Educação Básica, passou a ser apontada como condição *sine qua non* para atender aos novos desafios impostos à educação.

No Brasil, à medida que emergiu o interesse pela contínua formação dos professores da Educação Básica, ampliaram-se também os investimentos das políticas educacionais em projetos/programas de formação continuada. Em parte, com a finalidade de atender exigências apresentadas na LDBEN 9.394/96, as quais determinavam que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, mediante aperfeiçoamento profissional continuado (BRASIL,1996). Os projetos/programas de formação, em linhas gerais, foram desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de maneira que os professores tivessem meios para assimilar as profundas transformações

produzidas no ensino, na sala de aula e no contexto social que os rodeia, além de adaptarem-se aos novos modos de ensino e do papel que devem desempenhar.

Em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação, passou a ver a escola como espaço ideal para reflexão coletiva dos professores sobre as mudanças que deveriam ser feitas no interior da instituição, mediante a realização de formação continuada, que compreende condições para os profissionais estudarem, refletirem sobre sua prática e reelaborarem seus conhecimentos (MATO GROSSO, 2011).

O interesse por investigar o Projeto de formação continuada Sala de Educador emergiu por se tratar de uma proposição política implementada nas unidades escolares da rede estadual de Mato Grosso, sustentada no discurso de propiciar espaço e tempo para a formação contínua dos profissionais que atuam na Educação Básica. Entretanto, a considerar que as políticas educacionais que legitimam a formação de professores tendem a seguir parâmetros estabelecidos em concepções neoliberais, é relevante analisar as perspectivas dessa proposta política para a formação continuada dos professores. Desse modo, compreendendo a alteridade entre o conhecimento que resulta de uma ação de perspectivar, questionar, investigar e analisar sistematicamente informações e conceitos (GHEDIN, 2002) e os saberes como emanados da relação com situações concretas as quais exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações transitórias (TARDIF, 2011), buscamos, nesta pesquisa, saber: Que relações os professores estabelecem com o conhecimento na formação continuada Sala de Educador, tendo em vista que o projeto de formação é desenvolvido por meio de momentos de estudos coletivos onde professores e demais profissionais compartilham, discutem e refletem sobre as problemáticas identificadas em sua prática e contexto. Por conta disso, fomos também instigados a questionar sobre que conhecimentos são produzidos e/ou sistematizados pelos professores e em quê condições são articulados com a prática pedagógica.

Esta pesquisa teve como objetivo 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.

Para organização da dissertação optamos pela divisão da pesquisa em cinco capítulos, estruturados da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresentamos uma contextualização da problemática, comentando as razões que nos levaram a investigar sobre a produção de conhecimento na formação continuada dos professores, as questões norteadoras e o objetivo desta investigação.

Em seguida, tratamos da abordagem da pesquisa e a definição dos critérios utilizados para a escolha dos sujeitos que contribuíram com a investigação. Para obter as informações necessárias utilizamos como técnicas a análise de documentos, a aplicação de questionário e a observação nos encontros de formação continuada SE.

No segundo capítulo, com a ajuda de teóricos como Duarte (2003), Hargreaves (2004), Moraes (2001), Brzezinski (2002), Ghedin (2002), Zeichner (2011) e Nóvoa (2009) abordamos a formação dos professores assentadas nas ideias de formação para competências como padrão de desenvolvimento, as influências externas mediante políticas internacionais e os aspectos legais da formação inicial e continuada de professores no Brasil e as diferentes perspectivas de teoria e prática na formação de professores.

Para a construção do terceiro capítulo, nos apoiamos em Ghedin (2002), Cortella (2000), Gamboa (1998), Pimenta (2002), Freire (2002), Nóvoa (2009), Moraes (2001, 2009) e Vázquez (2007), para tratar a respeito do conhecimento, sua produção, os procedimentos e os fundamentos teóricos em programas de formação contínua, que podem culminar na produção ou elaboração de novos conhecimentos.

No quarto capítulo, na tentativa de realizar uma análise crítica e interpretativa dos documentos, nos amparamos na técnica de análise de conteúdo, defendida por Bardin (1977). Dessa forma, a organização desse capítulo compreende a análise de documentos elaborados pela SEDUC/MT, no que concerne ao PSE como política, as bases teóricas que sustentam a proposta, a metodologia e as orientações para sua organização na escola. Este capítulo também compreende a análise do PSE 2013, elaborado na escola onde esta pesquisa foi realizada, porque todas as instituições escolares da rede estadual em Mato Grosso precisam elaborar seu Projeto de formação continuada Sala de Educador anualmente, pautando-se nas orientações da proposta estadual. A análise do PSE foi entremeada com informações obtidas no início do mês de março de 2013, por meio da observação realizada em dois encontros do coletivo da escola para elaborar tal projeto de formação. Com a análise dos documentos, identificamos que o interesse da proposta formativa tem uma dimensão de ensino, ou seja, que por meio da formação pretende-se produzir conhecimentos concernentes ao fazer pedagógico.

No quinto capítulo, apresentamos e analisamos os dados obtidos por meio dos questionários e observações nos encontros de formação continuada SE. Também com o uso da técnica de análise de conteúdo, as informações obtidas foram organizadas de forma a facilitar o processo de interpretação e de inferências, observando indicadores de análise e entrelaçando os dados obtidos por meio das três técnicas aplicadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

As considerações finais expressam a retomada do objetivo inicial desta pesquisa e trazem elementos de nossas reflexões sobre a produção de conhecimento na formação continuada Sala de Educador realizada em uma escola da rede estadual.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória metodológica no desenvolvimento desta investigação, contemplando uma discussão em relação a problemática, a abordagem e os procedimentos que norteiam essa pesquisa. No decorrer do capítulo, as ações metodológicas foram descritas e conceituadas a partir de estudos de Gatti (2007), Gamboa (1998), Marx (1994), Kosik (2002), Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e outros.

1.1 - Contextualização da problemática

Na ocasião da apresentação do projeto no processo seletivo para o Mestrado em Educação, como fruto dos resultados obtidos com o desenvolvimento do meu[1] Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia e de reflexões que fazia enquanto sujeito pertencente ao coletivo de professores de uma escola da rede estadual de Mato Grosso, pretendia saber como são produzidas as mudanças consideradas efetivas na prática pedagógica dos professores que participam do Projeto de formação continuada Sala de Educador, especialmente por caracterizar-se como um projeto desenvolvido dentro do ambiente de trabalho, com a participação efetiva dos professores da unidade escolar.

Como não poderia ser diferente, uma sucessão de fatos viria a contribuir para que algumas certezas iniciais que tinha perdessem força, deixando de ser certezas absolutas. A caminhada no Mestrado, as leituras e os diálogos com outros colegas de profissão me levaram a perceber a necessidade de investigar com maior profundidade outros elementos (condição ou característica de ser) que também compõem o processo de formação continuada pesquisado.

As reflexões emergentes da vivência como docente no Ensino Superior, acompanhando acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia durante a realização de suas atividades de Estágio Supervisionado nas escolas, fortaleceram ainda mais o meu pensamento de que pesquisar tão somente as questões relativas à prática pedagógica, poderia ter como resultado impressões imediatas, imprecisas e fragmentadas.

---

[1] É importante destacar que a estrutura da dissertação foi construída tendo como padrão o uso dos verbos na primeira pessoa do plural, com exceção da unidade 1.1 que indica a trajetória profissional da pesquisadora.

Enquanto acompanhava os estagiários nas escolas pude deparar com vários professores resistentes à presença dos acadêmicos em suas salas, alguns até inflexíveis por receio de terem suas práticas criticadas e, de certa forma, expostas. Em alguns desses casos, a estrutura da escola estava em condições precárias, com prédio e carteiras inadequadas para o uso, salas de aula com temperaturas elevadas e com número excessivo de alunos (contrário à proposição do Projeto de Lei nº 597/2007 que altera o art. 25 da LDBEN 9.394/96 estabelecendo parâmetros em relação ao número de alunos por professor). E outras, com obras de reforma acontecendo durante o período da aula, obrigando, muitas vezes, os professores e alunos a saírem de suas salas, tendo que se organizarem para estudar no pátio.

Pensar sobre esse contexto, levou-me a considerar que a resistência dos professores em receber estagiários em suas salas de aula resulta da cultura de desenvolvimento de competências que tem se instalado no setor educacional. Ou seja, nessa cultura há um movimento para se reconhecer as competências do professor pela sua capacidade de dar conta de ensinar, resolver problemas de indisciplina e ao mesmo tempo ser agente de mudança da realidade na qual está inserido.

Por compreender que estamos diante de um paradoxo, no qual os professores têm como desafio serem competentes no trabalho e exercerem um papel fundamental na formação de seus alunos mesmo sem ter condições adequadas, penso que antes de saber como são produzidas as mudanças consideradas efetivas na prática pedagógica dos professores, é importante investigar a forma como esses profissionais, no interior da escola, concebem o conhecimento que lhes dá base para manter ou modificar uma prática.

As leituras para conhecer teoricamente o objeto de estudo reforçaram ainda mais nosso entendimento de que os professores não tomam decisões de mudança por acaso, e que tão pouco essas decisões são neutras. Na concepção de Ghedin (2002, p.135):

> A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência.

A análise da afirmação feita por Ghedin me permitiu pensar que decisões de mudança, possivelmente precisam partir de algo elaborado, ou seja, é algo que resulta do posicionamento de indivíduos como sujeitos que refletem e investigam continuamente a sua realidade em diferentes dimensões. Então, sob essa perspectiva, a pesquisa pode ser entendida

como instrumento para se chegar ao conhecimento, pois através dela busca-se ou procura-se resposta para determinados problemas, assuntos ou situações.

Acerca disso, Gatti (2007, p. 57) afirma que o pesquisar "é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos". Em se tratando de Ciência, a pesquisa é a busca de solução a um problema para o qual se queira saber a resposta. Esse problema é gerado mediante a relação da pessoa com a realidade na qual está inserida. A partir da existência do problema, busca-se a solução através de ações e/ou procedimentos racionais, sistemáticos e metódicos, constituindo com isso uma pesquisa científica.

A pesquisa científica é um processo de produção de conhecimento que tem como metas principais gerar novos e/ou corroborar, ou refutar algum conhecimento pré-existente. Na mesma direção, Kosik (2002, p.43) afirma que "o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita". Mas isso não é um processo simples, pois além de precisar saber como conhecer a realidade, segundo Kosik, essa demanda de como conhecer é "sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?".

Com a compreensão de pesquisa como instrumento de produção de conhecimento; do indivíduo como ser ativo que interpreta e transforma a realidade; e da realidade como um conjunto de fatos/elementos capturados pelos indivíduos por meio da consciência; passei a considerar que uma formação continuada, na qual os professores assumem coletivamente como relevantes a investigação e a reflexão, pode se constituir em um espaço em que estes mesmos professores tenham a possibilidade de elaborar ou reelaborar conhecimentos.

Frente a isso, compreendendo a formação continuada Sala de Educador como espaço para interlocução e de relações permeadas por conflitos e contradições entre homens/mulheres e sociedade mediados pelo trabalho, (re)pensei o objetivo da pesquisa. Dessa forma, meu interesse voltou-se para pesquisar o Projeto Sala de Educador (PSE), como possível espaço de produção de conhecimentos, especialmente porque, 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). [Grifo nosso]

Por entender que esse processo dialético de perspectivar e teorizar sobre o trabalho docente na formação continuada pressupõe modos de pensar as contradições da realidade, compreendendo-a como contraditória e em constante mutação, os estudos dos fatos e das coisas em seu processo dinâmico aplicado à educação escolar constitui como oportunidade para que os professores, mediante uma nova síntese, possam transpor os limites do conhecimento de senso comum.

Sobre o desenvolvimento do Sala de Educador (SE), encontrei no Parecer Orientativo nº 1 para o ano de 2012, que a sua realização no próprio local de trabalho visa a formação continuada dos profissionais, cuja principal ação está "na prática de cada um e da instituição como um coletivo, os docentes e funcionários, por si mesmos, se constituem sujeitos do *crescimento através da reflexão e investigação da própria prática* em sua realidade de trabalho e a partir das necessidades sentidas." (MATO GROSSO, 2012, p. 6) [Grifo nosso]. Reconheço, nessa afirmação, características de um modelo pautado na perspectiva de formação continuada do professor investigador e reflexivo, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos.

Como essa investigação embasa-se na perspectiva do profissional crítico-reflexivo que, em uma ação dialética (conhece – reconhece; faz – desfaz – refaz) e coletivamente, repensa acontecimentos (situações reais e históricas; relações sociais e de trabalho) que podem favorecer a produção de novos conhecimentos, culminando na práxis transformadora, o contexto e os pressupostos apresentados levaram-me a perguntar:

- Que relações os professores estabelecem com o conhecimento na formação continuada Sala de Educador?
- Que conhecimentos são produzidos e/ou sistematizados pelos professores?
- Em que condições os professores conseguem articular tais conhecimentos com suas práticas pedagógicas?

A primeira pergunta sobre *que relações os professores estabelecem com o conhecimento na formação continuada Sala de Educador* se justifica pelo fato de existirem diversas relações que o indivíduo pode ter com o conhecimento. De acordo com Luckesi (2000), o indivíduo por não conhecer suficientemente uma situação, pode ficar submetido à condição de objeto, porém, à medida que ele consegue estabelecer ligações, compreensões e contradições, tem condições de romper com a sujeição e agir de forma planejada e diretiva com a finalidade de transformar sua realidade de modo que o favoreça. Isso me faz pensar que

a postura de indiferença ou de resistência na sala de formação, mediante a realização de atividades práticas e/ou informativas, pode levar os professores a uma relação crítica ou acrítica com o conhecimento.

Pino Sirgado (2004), na intenção de explicar a relação com o conhecimento, ao tratar sobre a problemática que envolve o ensinar e o aprender, comenta que, conforme a compreensão que se tiver sobre o conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer três tipos de relações, que assim sintetizo:

a) *a relação de transmissão* - nesta o sujeito que sabe é a fonte do conhecimento, enquanto que o aprendente, deve ser aquele que retêm a informação passada;

b) *a relação de treinamento* – a partir da repetição ocorre a aquisição e aperfeiçoamento das habilidades para trabalhar com o conhecimento;

c) *a relação de indicação* – a partir da procura chega-se ao conhecimento, sendo ele, resultado de um trabalho investigativo e de descoberta, com a mediação de outro.

Então, no meu entender, é de fundamental importância que as relações com o conhecimento que se estabelecem no SE tenham caráter intencional, pautadas nos princípios do professor que investiga e reflete sobre o processo de formação, reinterpreta a realidade e tem a capacidade de reunir e interpretar informações para transformá-las num conhecimento próprio e pessoal, a fim de propor novas formas de ser, pensar e agir nas relações com o outro e com o conhecimento no ambiente escolar.

Para pensar um pouco mais sobre atividades em formação continuada de professores com fundamento na constante postura de indagação, de problematização e de investigação apoio-me nas ideias de Marx (1994) e de Gamboa (1998), visto que o processo de indagar, de interrogar e de pesquisar sobre os mais diversos assuntos pode dar condições para que o professor seja um sujeito político, disseminador de princípios éticos e responsável pela produção de conhecimentos. Gamboa (1998) reafirma a concepção de Marx de que o homem tem a capacidade de modificar e transformar a realidade, de tomar consciência de seu papel histórico e também de se educar pelas ações políticas, tornando-se assim ator e criador da história, capaz de transformar a natureza através do trabalho, criando e elaborando o ambiente social no qual vive. Assim, nessa relação, tanto ele, enquanto homem, modifica a realidade quanto também é modificado por ela. Sobre isso Marx (1994) afirma que o meio onde o homem está inserido é produto da sua ação/atividade a partir de certas condições historicamente constituídas. Da mesma forma que ele, enquanto homem, também é produto desse meio em que vive. Com isso Marx está dizendo que da mesma forma com que o homem transforma o meio, também é transformado por esse meio. Seguindo esse raciocínio, Marx

compreende que isso ocorre porque os homens são seres práticos que se definem pela produção e pelo trabalho.

Quanto ao interesse em saber *que conhecimentos são produzidos e/ou sistematizados pelos professores e em que condições são articulados com a prática pedagógica,* tem relação com o fato de que a sociedade atual tem sido afetada por uma diversidade e multiplicidade de informações, as quais são disponibilizadas pelos meios tecnológicos de informação e comunicação, que favorecem a ampliação do contato com outras realidades e do acesso rápido às notícias. Com isso, a constante busca por novas informações tornou-se uma característica da realidade do atual contexto. Porém, se pensarmos que informação e conhecimento se distinguem fundamentalmente (GHEDIN, 2002), que o trabalho do professor não se limita a fornecer informações (FREIRE, 2002) e que sua ação tem uma dimensão formativa que só é possível pela interação entre pessoas (NÓVOA 2009), pensaremos também que o espaço de formação continuada dos professores não pode ser simplesmente espaço de transmissão de informações. Principalmente, porque, conforme Marx (1994) e Gamboa (1998), os seres humanos se formam e transformam sua realidade em interação.

A importância do questionamento sobre quê conhecimentos são produzidos e/ou sistematizados também está relacionada ao fato de que, no cenário educacional, a valorização da informação, conforme pode ser constatado nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, aparece associada aos interesses de desenvolvimento econômico.

> Quanto mais a sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento (BRASIL, 2000, p. 7).

Nas Diretrizes, quando se enfoca a melhoria da qualidade da Educação Básica, dá-se ênfase ao avanço das comunicações, às novas formas de relação social e de organização do trabalho, às informações mediadas pelas tecnologias, como aptas para diversificar as fontes do conhecimento e do saber na educação. Entretanto, a dita sociedade do conhecimento mencionada nas Diretrizes, por ser fruto do sistema econômico em que estamos inseridos, no âmbito da educação, prima pela formação de um profissional que domine um conjunto de competências. Segundo Pimenta (2002), no caso dos professores as competências se estabelecem em uma relação de saber, saber-fazer e saber-ser (conforme pilares apresentados

no Relatório Delors[2]), onde se espera que eles ajam reflexivamente e selecionem, dentre informações, ‘conhecimentos’ considerados relevantes para serem transferidos ou para solução de situações inéditas.

Ghedin (2002) considera que nessa perspectiva política o conceito de saber e de reflexão parece estar revestido de uma nova roupagem que visa reduzir a formação para o saber da prática, baseado nas ideias de formação para competências, e nesta mesma perspectiva compreendo como relevantes os questionamentos que faço acerca da formação continuada, em específico do projeto SE, porque se trata de uma política de formação continuada para os profissionais da educação do Estado de Mato Grosso. Nessa direção, entendo que a formação no SE, além das demandas do interior da escola (currículo, conteúdos, relação ensino-aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno/professor-professor/professor-gestão), consiste no trabalhar as informações relacionadas a políticas públicas e contextos sociais, por meio de um movimento dialético, com vista a conhecer os elementos e as situações da realidade, a fim de encontrar meios para intervir e transformar tal realidade.

Assim, os pressupostos apresentados justificam o objetivo desta pesquisa de 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.

1.2 - Abordagem e sujeitos da pesquisa

Para esta investigação do projeto de formação continuada Sala de Educador, julgamos ser pertinente o uso da abordagem qualitativa, embasados em Bogdan e Biklen (1994, p. 17), uma vez que afirmam:

> [...] a investigação qualitativa em educação é frequentemente designada por naturalista, tendo em vista o investigador frequentar os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas através de conversas, visitas.

[2] O Relatório Delors, produzido por um grupo internacional de educadores, presidido por Jacques Delors em 1998, na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, caracteriza as aspirações atuais para a Educação. Ele indica que a aprendizagem deve assentar-se sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Sob esses pilares estão ideias centrais para definição de uma qualificação profissional voltada para a competência.

Em outras palavras, na compreensão de Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa, tem na sua essência, o ambiente natural como fonte direta dos dados e o investigador como principal agente na recolha desses mesmos dados. Daí a necessidade que a coleta se dê no espaço do cotidiano pedagógico dos sujeitos: neste caso os professores e sua escola. Nessa dimensão, conforme Ghedin e Franco "[...] é possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele [...]" (2008, p. 61).

Na abordagem qualitativa há uma preocupação em compreender a maneira como os sujeitos participantes da pesquisa concebem as questões relacionadas ao objeto de estudo, de forma que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, uma vez que não nos preocupamos em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa, exige do pesquisador uma exploração direta e intensiva do campo, preocupando-se em presenciar o maior número de acontecimentos que ocorrem no processo, de modo que seja possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações dos sujeitos, de suas representações e questionamentos.

Para essa pesquisa, considerando a possibilidade de um movimento ativo de problematizar, debater, pesquisar, experimentar no ambiente formativo, traçamos como meta estudar a formação continuada implementada em uma escola da rede estadual em Cáceres/MT em uma perspectiva que se aproxima da dialética. Sobretudo, porque na dialética entende-se que as condições materiais de existência do ser humano são produzidas e reproduzidas mediante as relações contraditórias e antagônicas dadas entre homem e realidade (MARX, 1994). Daí a importância de não podermos dissociar a relação de recíproca dependência dialética do professor enquanto sujeito com a sua realidade no processo de formação continuada. Em específico, da formação continuada SE, que tem como elementos constitutivos a sua realização no espaço escolar com a participação e envolvimento do coletivo da instituição na elaboração do projeto de formação com foco, nas demandas da vida escolar e nos problemas que nela se apresentam, com o interesse de que os professores estudem juntos por meio de trocas e diálogos com o coletivo durante os encontros de formação.

Devido ao curto tempo para efetivação desse trabalho, optamos por fazer um recorte da realidade estudada. Com isso, dentre as 16 (dezesseis) escolas da rede estadual situadas no município de Cáceres, escolhemos 1 (uma) para realizar a pesquisa. Como critério para escolha, a instituição deveria: 1) ser urbana; 2) ter o projeto de formação continuada Sala de

Educador implementado. Urbana porque as condições de acesso nos possibilitariam uma exploração mais intensiva dos acontecimentos durante o processo de formação. E ter o projeto implementado, especificamente por se tratar do objeto desta pesquisa. A escola definida para a coleta das informações oferece Educação Básica no nível do Ensino Fundamental e na modalidade Educação para Jovens e Adultos. Em decorrência de ter uma estrutura física grande, a escola recebe alunos de vários bairros, provenientes de diversas camadas sociais e grupos étnicos.

No que se refere aos sujeitos, de um universo de 74 (setenta e quatro) participantes do SE, entre professores, funcionários, gestores e bolsistas do PIBIC, optamos em contar com a contribuição dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por entender que esses profissionais trabalham diária e diretamente na formação da base da escolaridade dos alunos. Dessa forma, a investigação contou com a contribuição dos 10 (dez) professores que atuam na 1ª etapa do Ensino Fundamental na instituição onde a pesquisa foi realizada. Esses atenderam aos critérios que estabelecemos para a definição dos sujeitos participantes desta pesquisa: 1) trabalhar na instituição pesquisada; 2) atuar no 1º e 2º Ciclo (2º Ciclo, somente 1ª e 2ª fase) de Formação Humana; 3) participar assiduamente da formação continuada SE realizada na escola.

1.3 - Procedimentos metodológicos

Para a realização dessa pesquisa fizemos um levantamento das produções científicas a fim de identificar dissertações e teses que poderiam subsidiar a nossa investigação com referenciais teóricos a partir dos debates e análises a respeito da formação continuada de professores. Também buscamos analisar documentos que se referem à política de formação continuada dos profissionais da educação, os quais foram elaborados pela SEDUC – MT. E para obtenção de informações na unidade escolar pesquisada utilizamos mais duas técnicas. A primeira foi à aplicação de um questionário e a segunda foi a observação e participação nos 20 (vinte) encontros de formação continua SE. Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir de diferentes ações, visando analisar elementos estruturais do todo e as contradições entre elementos que compõem o todo. Desse modo, a descrição dos procedimentos segue organizada da seguinte forma: *Balanço de produção*; *Análise de documentos*; *Questionário* e *Observação*.

1.3.1 - Balanço de produção

As informações apresentadas nesse balanço são resultado da busca realizada no banco de teses e dissertações (resumos) por meio do portal de acesso livre da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Tivemos como objetivo diagnosticar/identificar o que já foi produzido sobre formação continuada, principalmente sobre essa formação no estado de Mato Grosso, no período de 2000 a 2011.

Decidimos iniciar a busca por pesquisas produzidas a partir do ano 2000, por ser o ano que marca o final da primeira década após as discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o compromisso assumido na Conferência fez com que o Brasil impulsionasse políticas educativas, articuladas aos debates internacionais que defendiam o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, tendo como primeiras iniciativas a elaboração de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Decenal de Educação e outros que dão ênfase a formação continuada de professores.

Ainda em relação ao balanço, foram lançados diversos descritores de busca, porém, como o campo da formação é vasto, percebemos que para mapear a produção teríamos de realizar uma busca mais específica.

Assim, foram definidos os seguintes descritores:

Figura 1 – Descritores do balanço de produção

Fonte: Silva - Figura elaborada pela autora em set/2012

A busca foi realizada separadamente com cada descritor, por nível e por ano, observando o número de produções. Com isso, localizamos os trabalhos relacionados abaixo, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Produções gerais encontradas na Base de Dados da Capes

DESCRITORES	TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS POR ANO												
	2000	*2001*	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*	*2006*	*2007*	*2008*	*2009*	*2010*	*2011*	***Total***
Formação Continuada de Professores	143	154	179	263	251	314	364	383	432	444	441	457	3.825
Formação de Professores em Mato Grosso	09	12	17	08	13	16	20	21	31	27	37	46	257
Projeto Sala de Professor e/ou Sala de Educador	00	00	00	00	00	00	01	01	00	00	00	00	02
Total	**152**	**166**	**196**	**271**	**264**	**330**	**385**	**405**	**463**	**471**	**478**	**503**	**4.084**

Fonte: Silva - Quadro elaborado pela autora em set/2012

As informações apresentadas no Quadro 1 são registros de todas as produções encontradas na Base de dados a partir dos descritores. No quadro pode-se observar que as produções referentes à formação continuada foram aumentando anualmente.

Em consequência de o termo ‘formação’ ser abrangente e poder ser utilizado em diversas áreas de estudos, os descritores ‘Formação continuada e Formação em Mato Grosso’ apontaram a existência de trabalhos em diferentes áreas como Saúde, Ciências Sociais, Ambiental, Engenharias. Outra verificação, também feita, foi a existência de trabalhos que abordam a formação continuada para a Educação a Distância, e nas modalidades *Lato* e *Stricto Sensu*. As fontes de interesse desta pesquisa eram as produções que abordavam a formação continuada de profissionais da Educação Básica, por esse motivo, descartamos as produções que não atendiam a esse critério.

Após o descarte das produções que não eram do interesse dessa pesquisa, restaram 343 (trezentos e quarenta e três) trabalhos, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Produções selecionadas

Resumos Selecionados													
Ano Base	*2000*	*2001*	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*	*2006*	*2007*	*2008*	*2009*	*2010*	*2011*	*Total*
Formação Continuada de Professores	13	22	20	26	30	35	23	18	24	33	28	36	308
Formação de Professores em Mato Grosso	03	04	03	04	02	03	02	03	02	02	02	03	33
Projeto Sala de Professor e/ou Sala de Educador	00	00	00	00	00	00	01	01	00	00	00	00	02
Total	**16**	**26**	**23**	**30**	**32**	**38**	**26**	**22**	**26**	**35**	**30**	**39**	**343**

Fonte: Silva (2012)

Foi feita a leitura dos 343 resumos selecionados com um olhar mais direcionado, tendo em vista que as informações ainda precisavam de outro recorte. Assim sendo, para essa nova etapa, optamos por definir ‘indicadores de leitura’. Dessa forma, conforme pode ser visto a seguir, no Quadro 3, realizamos a leitura dos resumos encontrados por meio dos

descritores procurando os seguintes indicadores: 1) *Formação na Escola; 2) Formação para o Coletivo; 3) Prática Pedagógica; 4) Políticas Educacionais; 5) Conhecimento; 6) Profissional Investigador e reflexivo*. Assim, os resumos que não contemplavam estes indicadores foram descartados.

Outra situação a ser tratada aqui, diz respeito à ausência do *descritor 3 - Projeto Sala de Professor e/ou Sala de Educador* no Quadro 3. A decisão para a retirada desse descritor do Quadro justificou-se por algumas razões: considerando que o Projeto Sala de Professor (denominação antiga), foi implantado nas escolas de Mato Grosso no final de 2003, só foi possível encontrar resumos de dissertações usando o descritor 3 em 2006 e 2007. Como esses mesmos resumos apareceram durante a busca com o *descritor 2 – Formação de Professores em Mato Grosso***,** nos pareceu relevante fazer a leitura e análise deles a partir desse descritor, evitando a necessidade de abrir no quadro um espaço onde apenas dois resumos seriam analisados.

Quadro 3 - Produções selecionadas conforme indicadores de leitura

Descritor 1 – Formação Continuada de Professores														
Ano Base		*2000*	*2001*	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*	*2006*	*2007*	*2008*	*2009*	*2010*	*2011*	*Total*
Indicadores	Formação na Escola	01	02	04	02	01	04	03	02	08	05	01	04	37
	Formação para o Coletivo	01	02	01	02	01	02	02	03	04	02	04	03	27
	Prática Pedagógica	04	06	09	13	08	11	07	06	01	03	05	07	80
	Políticas Educacionais	01	--	--	01	03	02	04	02	02	02	03	02	22
	Conhecimento	01	02	--	01	--	02	01	--	01	01	--	--	09
	Profissional Investigador e reflexivo	--	--	02	--	--	01	01	--	03	01	01	06	15
Descritor 2 – Formação de Professores em Mato Grosso														
Ano Base		*2000*	*2001*	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*	*2006*	*2007*	*2008*	*2009*	*2010*	*2011*	*Total*
Indicadores	Formação na Escola	--	--	--	--	--	--	01	--	01	01	--	01	04
	Formação para o Coletivo	--	--	01	--	--	--	--	01	01	--	01	--	04
	Prática Pedagógica	01	02	01	--	01	--	--	--	--	--	01	--	06
	Políticas Educacionais	01	01	--	01	--	--	01	01	--	--	--	01	06
	Conhecimento	--	--	01	--	--	--	--	--	--	--	--	--	01
	Profissional Investigador e reflexivo	--	--	--	--	01	--	--	--	--	--	--	--	01

Fonte: Silva (2012)

Ao findar a leitura dos 343 (trezentos e quarenta e três) resumos selecionados por meio dos descritores, verificamos que com o uso dos indicadores como instrumento de leitura, foram descartados 44,61% dos resumos do Descritor *Formação Continuada de Professores* e 53,85% de *Formação de Professores em Mato Grosso*.

E, em relação ao Descritor *Formação Continuada de Professores,* os indicadores de leitura nos possibilitaram verificar diferentes situações, as quais serão apresentadas a seguir.

Entre os anos 2000 a 2006 o maior número de trabalhos concentrou-se em preocupações relativas à *Prática Pedagógica*. De forma geral, as pesquisas abordavam meios pelos quais a formação continuada contribuía e/ou poderia contribuir para melhorar a prática. Algumas pesquisas pautaram-se em curso de capacitação do professor para o uso do computador e outras ferramentas tecnológicas na prática pedagógica, enquanto outras discutiram sobre possibilidades de melhora da prática pedagógica a partir da constituição de ambientes e/ou oficinas pedagógicas para construção de material didático, revelando situações de formação que priorizavam a relação com o conhecimento por meio do saber fazer.

Entre os resumos analisados, verificamos que 37 (trinta e sete) pesquisas abordaram a formação continuada realizada na escola. E 27 (vinte e sete) pesquisas trataram da formação para o coletivo. Ao analisar os resumos por meio dos indicadores de leitura *Formação na Escola* e *Formação para o Coletivo,* verificamos que em alguns casos, quando uma determinada escola era posta como espaço de formação, nem sempre o coletivo que participava era vinculado àquela instituição. Comumente os profissionais vinham de outras redes pública e/ou privada (Educação Infantil e Ensino Fundamental). E quase sempre, havia a presença de profissionais da universidade, tendo em vista que a proposta caminhava pelas vertentes da pesquisa-ação.

Ao analisar os resumos, constatamos que as pesquisas referentes à formação continuada que ocorre na escola e para o coletivo de professores partem da concepção de que o cotidiano da escola constitui e é constituído pelos profissionais que nela atuam, favorecendo a reflexão através da troca de saberes e vivências entre os pares. Nessa direção, durante as leituras, constatamos que o maior número de resumos contemplados nos indicadores, destacou a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como espaço destinado para a formação continuada nas escolas de São Paulo. Em síntese, essas pesquisas intencionavam compreender o sentido dado a HTPC pelos professores, os significados construídos em relação à HTPC, identificar a presença de ações formativas nas reuniões coletivas e reconhecer em que medida ela se constitui em instrumento de formação continuada. Ancorados em Paulo Freire, Antônio Nóvoa, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Selma Garrido Pimenta, Donald Schön, Celso dos Santos Vasconcelos e outros, os resumos apontaram que esse formato dado ao horário de trabalho dos professores fora das salas de aula inclui tempos e espaços para os professores fazerem estudos e cursos diferenciados, refletirem coletivamente sobre suas práticas e elaborarem planejamentos de aulas e atividades

pedagógicas. Do nosso ponto de vista, o formato da HTPC apresenta algumas características presentes na epistemologia que dá ênfase à reflexão da prática e do fazer, porém, verificamos que as pesquisas tinham como proposição transpor esse pensamento, buscando saber os significados dados à formação e como ela se constitui como instrumento de formação para o coletivo.

Em relação aos 22 (vinte e dois) resumos selecionados a partir do indicador de leitura *Políticas Educacionais*, pudemos verificar que algumas pesquisas abordaram especificamente as definições de diretrizes na política de formação continuada no contexto das reformas educacionais implementadas por meio de projetos em diferentes estados e municípios do Brasil. Outras foram direcionadas a questões da formação docente no contexto da política educacional brasileira na década de 1990 e suas possíveis conexões com os interesses da política econômica internacional. Há também pesquisas que se ocuparam com a análise dos resultados e/ou consequências das políticas na vida dos professores e na organização do ensino. Interessantemente, todos esses trabalhos buscaram como fonte de informação a análise de documentos. Mas, não foi possível saber pelos resumos, quais foram os documentos analisados.

Verificamos ainda que as produções referentes às formação continuada sob a perspectiva do *Profissional Reflexivo*, no intervalo dos anos consultados, foi crescendo aos poucos. Ou seja, dentre os 15 (quinze) resumos encontrados, 8 (oito) abordam a ideia de autoformação, entendida como um espaço de formação continuada com investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que ele toma consciência das suas necessidades e dificuldades, consideradas como limites situacionais, impedindo ou impulsionando o sujeito para a mudança, transformando-as em possibilidades de autoformação. Em um desses casos, a autora Ana Claudia de Freitas Ribeiro[3] (2008), na pesquisa que resultou na dissertação "*A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar: o instituído e o instituinte"* afirmou que os professores ainda estão esperando a formação continuada vinda dos gestores, organizada no formato de palestras. Por isso, a autora acredita ser, a formação no contexto escolar, uma ferramenta para constituir a escola como um espaço alternativo, que trataria de temas não abordados nas palestras, onde os professores, por si mesmos se ocupassem com a própria formação.

[3] RIBEIRO, Ana Claudia de Freitas. *A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar: o instituído e o instituinte.* Santa Maria/RS: Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

Também foram detectados 6 (seis) resumos que discutiram a necessidade de mudar os processos de interação social internos à escola, a fim de substituir a cultura individualista por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho conjunto, na busca da autonomia profissional, de forma que a escola se torne um local com um tempo e espaço de formação, possibilitando o rompimento com a cultura docente do isolamento para o desenvolvimento de um trabalho em equipe. É possível perceber, nesses resumos, análises de uma formação continuada de professores que ocorre à medida que se aprende fazendo e no confronto com outras experiências, a partir da reflexão conjunta sobre o trabalho realizado. Como referência dessas perspectivas, citamos a pesquisa de mestrado "*A formação continuada na escola: treinar para reproduzir ou formar para transformar?"* de Izabel Cristina Uaska Hepp[4] (2008) que vê na proposta reflexiva coletiva a possibilidade para "o fim da alienação dos professores diante de suas próprias criações coletivas". Por isso, ancorou-se no pensamento de Karl Marx com a intenção de encontrar nos conceitos marxistas, meios para superar a alienação da escola como instituição isolada.

Por considerar que a formação pode ser entendida como meio para fomentar a investigação docente sobre a própria atuação pedagógica, com o indicador de leitura *Profissional Reflexiv*o, tínhamos como finalidade buscar, nos resumos, propostas voltadas para a perspectiva onde o profissional pudesse ser *'Investigador e Reflexivo'.* Porém, entre os 15 (quinze) resumos encontrados, apenas em 1 (um) deles foi direcionado para análise dessa possibilidade. Ao desenvolver sua tese de doutorado "*A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar: análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial"*, a autora Maria Angélica do Carmo Zanotto[5] (2002) buscou saber em que proporção a formação continuada, com ênfase na ativa ação de problematizar a própria prática, favoreceria a aprendizagem dos professores. Dentre os seus argumentos, a autora considera que a ação de problematizar está relacionada com três momentos: primeiro, identifica-se o problema, depois busca-se explicação, e por fim, propõe-se soluções. Porém, Zanotto vincula esses três momentos ao desenvolvimento da formação no coletivo, onde professores, em grupo, têm a oportunidade de encontrar soluções originais para cada contexto singular.

---

[4] HEPP, Izabel Cristina Uaska. *A formação continuada na escola: treinar para reproduzir ou formar para transformar?* Santa Maria/RS: Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

[5] ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. *A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar: análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial.* São Carlos/SP: Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

E por fim, o *Conhecimento*, último indicador de leitura do Descritor *Formação Continuada de Professores* revelou que grande parte das produções encontradas direcionou discussões em torno do conhecimento, pautando em reflexões relativas ao desenvolvimento de atividades do trabalho, ou seja, os participantes da formação continuada tinham como possibilidade apreender conhecimentos a partir das discussões e experiências da prática cotidiana.

Dentre os resumos analisados, chamou-nos a atenção a dissertação "*O professor reflexivo e sua prática na atual organização da escola pública*", desenvolvida por Maria Lourdes Della Colleta Marquette (2010). Nela, a autora, apoiando-se em Evandro Ghedin, Paulo Freire e outros, afirma que:

> Para que a formação de professores enseje a transformação das atitudes do professor e fortaleça o seu compromisso com os alunos, faz-se necessário considerar os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais e suas experiências no campo pessoal e profissional. Isso porque, a construção do conhecimento é um processo pessoal e ao mesmo tempo é uma produção coletiva, fruto de um processo compartilhado: o conhecimento de cada um resulta de aprendizagens conquistadas coletivamente. (MARQUETTE, 2010, p.39).

A autora afirmou que o professor passa a transitar "entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido". Segundo a autora, esse conhecimento emerge das relações que o professor estabelece com os pares e outros sujeitos na comunidade pela reflexão, a fim de buscar maneiras de refazer seus conhecimentos e sua prática.

Em relação ao Descritor *Formação de Professores em Mato Grosso*, foram filtrados 22 (vinte e dois) trabalhos, o que de certa forma, frustrou um pouco a nossa expectativa. No entanto, é possível que possa haver outros que não foram alcançados pelo descritor definido para as buscas, posto que trabalhamos com resumos.

A leitura dos resumos referentes ao descritor possibilitou observar que em Mato Grosso no intervalo de 2000 a 2011, as pesquisas tiveram como base as *Políticas Educacionais* e a *Prática Pedagógica*, o que pode estar relacionado ao fato de que o estado de Mato Grosso, nesse período, buscava ajustar-se às novas formas de organização de ensino no Brasil.

Dentre os 6 (seis) resumos detectados pelo indicador de leitura *Políticas Educacionais*, encontramos 2 (duas) dissertações que tratavam da formação continuada Sala de Educador (denominado, na ocasião, Sala de Professor) que se aproximam mais do nosso objeto de investigação. Assim, tanto a primeira produção intitulada: "*A formação Continuada*

dos Professores em exercício nas escolas Públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias Formadoras", desenvolvida pela autora Ivone de Oliveira G. Favretto[6] (2006), quanto a segunda, intitulada "*Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso-1995-2005*", Genialda Soares Nogueira[7] (2007), tiveram como objetivo discutir a formação como uma proposta política do Estado para formação continuada de professores, uma vez que com a organização da Escola Ciclada em Mato Grosso, havia a necessidade de um programa de aperfeiçoamento do trabalho profissional dos professores que vinham do regime seriado.

O exposto até o momento mostra que existem muitas produções acerca da temática na qual se insere a nossa pesquisa. De forma geral, as produções analisadas nos levaram a perceber que os interesses das pesquisas que trataram sobre a formação continuada de professores estavam relacionados à melhoria da qualidade da educação, com ênfase no profissional que valoriza seu próprio saber e dirige, de forma autônoma, suas ações e reflexões a partir de processos de formação que tenham relação com o conhecimento do saber fazer para melhorar a prática.

1.3.2 - Análise de documentos

Para Lüdke e André (1986, p.38) "a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Por isso, optamos por realizar a análise de alguns documentos compreendidos por nós como fontes primárias de informações para essa pesquisa.

As fontes primárias para a coleta dos dados foram os documentos expedidos pela SEDUC-MT, os quais são apresentados às escolas por intermédio do Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO), e que dizem respeito ao Projeto Sala de Educador.

Os CEFAPROs são órgãos subordinados a SUFP/SEDUC de Mato Grosso, mantidos em municípios compreendidos como pólos estratégicos, com a função de executar a política do estado de formação continuada para o Ensino Fundamental, Escola Ciclada e Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, tem a função de elaborar o Plano de Ação da formação continuada a partir dos projetos das escolas do pólo em

---

[6] FAVRETTO, Ivone de Oliveira G. *A formação Continuada dos Professores em exercício nas escolas Públicas de Rondonópolis-MT:* uma investigação sobre as instâncias Formadoras. Cuiabá: UFMT Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação no Instituto de Educação, 2006.

[7] NOGUEIRA, Genialda Soares. *Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso-1995-2005*. Cuiabá: UFMT Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação no Instituto de Educação, 2007.

consonância com o Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento do CEFAPRO.

A unidade do CEFAPRO em Cáceres constitui-se como um Pólo Educacional que acompanha (por meio dos formadores) a formação continuada no Sala de Educador em 54 escolas de 12 municípios. Dentre as escolas atendidas pela unidade, estão 16 (dezesseis) escolas da rede estadual no município de Cáceres-MT (CEFAPRO, 2012).

Tendo como foco o objetivo desta investigação, optamos por analisar os seguintes documentos:

1. Livreto: Projeto Sala de Educador (2011) – o livreto (elaborado pela SEDUC/MT) traz os objetivos, a metodologia e as bases teóricas que sustentam a política de qualificação e valorização dos profissionais da educação que atuam na rede pública do estado de Mato Grosso por meio da formação continuada;
2. Pareceres Orientativos dos anos 2003 e 2013 – anualmente o CEFAPRO disponibiliza o Parecer Orientativo à coordenação pedagógica das unidades escolares, uma vez que ele traz orientações sobre a organização e o desenvolvimento do Projeto Sala de educador na escola. O parecer do ano de 2003 por ser o primeiro, trouxe orientações com fins de implantar o projeto, na ocasião, intitulado como 'Sala de Professor', por ser uma proposta formativa que contemplava apenas os professores. No parecer do ano de 2013, intitulado *Formação em rede: entrelaçando saberes* – SEDUC/SUFP, as orientações compreendem organização de formação para todo o coletivo da escola.
3. Agenda da Educação do Governo Blairo Maggi (2002) – esse documento de propostas de governo, disponibilizado no site da SEDUC, traz nas propostas de governo referências sobre a organização do projeto de formação continuada dos professores como suporte para outras políticas estaduais que estavam sendo implementadas na educação desde 1997.

Como fontes secundárias, para melhor compreensão do objeto, também analisamos outros documentos: *Política de formação dos profissionais da Educação Básica; Lei Complementar nº 49/1998,* que dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino e Mato Grosso e dá outras providências*; Lei Complementar 50/1998,* que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e *Parecer Orientativo dos anos 2010, 2011 e 2012,* (optamos por não apresentar informações dos pareceres dos anos 2004 a 2009 por

serem as mesmas encontradas no parecer de 2010, quando o projeto ainda era intitulado Sala de Professor*).*

A análise dos documentos elaborados pela SEDUC nos ajudou a compreender os princípios e as bases teóricas que sustentam as políticas de formação continuada dos profissionais da educação no estado de Mato Grosso.

Além dos documentos oficiais da SEDUC, analisamos também o documento referente à formação, produzido na escola pesquisada, denominado:

1. Projeto de Formação Continuada Sala de Educador (2013)

Através da análise do projeto de formação continuada da escola, tivemos a possibilidade de identificar as temáticas propostas para o SE da instituição pesquisada, os princípios, as concepções, os objetivos e as ações.

1.3.3 - Questionário

Segundo Lakatos e Marconi (2003), o questionário é um instrumento usado para coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. As perguntas podem ser abertas (o respondente pode apresentar sua opinião), fechadas (ele pode escolher entre as alternativas sim ou não) ou de múltipla escolha (fechadas com uma série de respostas possíveis). Como todo instrumento de coleta de dados, os autores entendem que o questionário também apresenta uma série de vantagens e desvantagens. Uma das vantagens fica por conta de que se obtém respostas rápidas e precisas e, entre as desvantagens está o fato de não poder ajudar o informante em questões mal compreendidas.

Aplicamos o questionário para 10 professores da 1ª etapa do Ensino Fundamental durante a segunda quinzena do mês de março de 2013, considerando que os encontros com todo o coletivo da escola para definir os temas e elaborar o projeto de formação continuada SE da instituição já havia acontecido. Tivemos como objetivo obter as informações antes da data prevista para o início dos encontros de formação, para que os professores pudessem dar suas opiniões pautando-se em experiências anteriores com o SE.

Os questionários para serem respondidos foram entregues aos professores na própria escola. Dos questionários entregues, apenas dois foram respondidos e devolvidos no mesmo dia, enquanto ainda estávamos presentes. Quanto ao recolhimento dos demais, foi necessário retornarmos outras vezes à escola, pois alguns professores justificaram a falta de tempo para

responder e outros optaram por aguardar o final de semana, visto que, por causa da dupla jornada, estavam bastante atarefados.

Com o questionário buscamos traçar o perfil e a situação profissional dos professores, as suas opiniões sobre a etapa de definição dos temas de discussão e sobre o que pensam da proposta de formação continuada SE, as expectativas dos professores para o SE de 2013 e como percebem a relação que estabelecem com os conhecimentos que são mobilizados durante a formação. O instrumento de coleta de dados foi elaborado com 6 (seis) perguntas fechadas e 6 (seis) abertas (Apêndice 1).

Para a descrição e análise do questionário recorremos aos estudos sobre análise de conteúdo, visto que Bardin (1977, p. 38) apresenta essa metodologia como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". O que significa que a análise de conteúdo dá a possibilidade de tornar visível aquilo que não foi explicitado, permitindo a inferência de conhecimentos concernentes "às condições de produção e de recepção das mensagens" (BARDIN. op. cit.). Assim, como a inferência a partir de observações das informações verbais ou de outros símbolos é a principal finalidade da Análise de Conteúdo, Franco (2005) considera que a mensagem é o ponto de partida desse procedimento, resultante de uma expressão oral ou escrita, de gestos, documentos, etc.

Bardin (1977) e Franco (2005) nos ajudaram a entender que o processo de categorização tem sido um procedimento bastante usado em organização e análise de pesquisas, tendo em vista que se trata de um método de classificar elementos constitutivos de um conjunto com critérios previamente definidos, mediante os traços marcantes e comuns entre os elementos.

Como existe a possibilidade de categorização tanto *a priori* quanto *a posteriori*, nos baseamos em indicadores predeterminados para elaborar duas perguntas do questionário com categorias *a priori*. Assim, a descrição e análise da pergunta que tratou sobre o processo de definição das temáticas para o SE 2013 foi organizada de acordo com as categorias definidas *a priori*: '*Coletivo*' e '*Individual*', considerando o conhecimento que já tínhamos da política da formação continuada para os profissionais da educação em Mato Grosso. Ou seja, sabíamos que o PSE da escola deveria ser construído a partir de indicação coletiva, isto é, com participação dos professores, técnicos e apoio e não por influências ou indicação da gestão escolar ou do CEFAPRO, ou mesmo elaborado por um ou outro profissional.

Também, com base nos estudos de Pino Sirgado (2004) que tratam das relações de aprendizagem, definimos as categorias *a priori*: '*Produzir conhecimento' e 'Adquirir*

conhecimento', para saber como eles, enquanto professores percebem a relação que estabelecem com os conhecimentos que são mobilizados no espaço de formação. Das análises das informações surgiram as subcategorias que são: **Relação crítica** que emergiu da unidade de registro *desejo de mudança* e a **Relação acrítica** que também teve seu surgimento mediante a unidade de registro *isenta de incômodo*. Unidade de Registro, segundo Bardin (1977, p. 104), "é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial".

Como resultado da descrição e análise dos questionários, elencamos quatro indicadores que nos orientaram na aplicação da técnica de observação durante os encontros de formação continuada SE realizados na escola pesquisada.

1.3.4 - Observação

As observações foram realizadas durante o processo de formação continuada Sala de Educador organizado para todo o coletivo da escola, espaço em que aconteceu a pesquisa.

A opção pela técnica de observação já era uma estratégia pensada desde o momento em que elaboramos o projeto inicial para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que desde então, tínhamos certeza da importância de transpor a linha do discurso para tentarmos compreender com maior profundidade o objeto, de modo que fosse possível analisar ocorrências, fatos e falas espontâneas dos sujeitos envolvidos (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Assim, as observações foram pensadas para acontecer no período de março a agosto do ano de 2013, uma vez por semana, totalizando 20 (vinte) encontros com duração de 4 horas, perfazendo um total de 80 horas.

As observações resultam dos momentos de definição de temáticas e elaboração do projeto para a formação continuada, dos encontros na formação SE e da avaliação da formação do ano 2013.

O momento de definição das temáticas para o projeto de formação continuada do ano de 2013 aconteceu no início do mês de março, quando a gestão escolar promoveu, juntamente com a professora formadora do CEFAPRO, dois encontros com todo o coletivo da escola. Para esse momento, devido à variedade de informações presentes naquele ambiente de formação, tivemos dificuldade para conseguir pontuar de forma concisa o que seria relevante observar. Por causa disso, procuramos anotar todas as atividades desenvolvidas.

Após os dois encontros de decisão das temáticas e elaboração do projeto de formação continuada, houve um intervalo de quinze dias, visto que a escola precisava encaminhar o

projeto ao CEFAPRO para ser avaliado. Durante esse período de intervalo, aplicamos o questionário, que nos ajudou a elencar quatro indicadores de observação para os encontros de formação continuada do PSE: 1) c*ondições para formação,* 2) *metodologia, 3) conteúdos e 4) participação dos professores.*

Ao elencar indicadores para observação nos apoiamos em Lüdke e André (1986, p.25), especialmente porque no entender das autoras:

> Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. [...] implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.
> Planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e "o como" observar.

As autoras nos ajudaram a perceber a importância de sermos capazes de concentrar a atenção nos fatos que realmente são necessários para obtenção de elementos claros e confiáveis para pesquisa. Como recurso para fazer os registros durante o processo, usamos um caderno de campo. Também, foi criado um arquivo no computador, para que ao final de cada encontro, as informações obtidas, fossem transcritas e organizadas.

É importante mencionar que os encontros de formação foram organizados de forma que as quatro horas fossem divididas, sendo duas horas com todo o coletivo da escola e as outras duas horas em grupos menores[8] (por área de conhecimento). Por causa disso, as informações obtidas por meio da observação resultam dos encontros que aconteceram com a presença de todo o coletivo da escola nas terças feiras, no período das 17 h até as 19h e dos encontros em grupo menor, com os professores da 1ª etapa do Ensino Fundamental, que também aconteceram nas terças feiras, porém no período das 19 h até as 21 h. Após a saída dos outros professores e profissionais, os sujeitos participantes dessa pesquisa encaminhavam-se para a biblioteca a fim de prosseguirem com os estudos.

O momento da avaliação realizada pelos professores sobre o SE do ano de 2013, tornou-se para nós um momento importante para obtermos informações sobre as consequências e influências da formação na sala de aula, visto que alguns questionamentos ainda permaneciam, como por exemplo: Com quais temas trabalhados no SE os professores mais se identificaram? Por quê? Quais foram as influências da formação para a sala de aula?

---

[8] A formação com os professores do 3º ciclo aconteceu também nas terças feiras, porém das 15 h às 17 h. Já a dos professores da modalidade EJA, os encontros complementares aconteceram em sábados alternados com quatro horas de duração. E a dos não docentes, nas quintas feiras. É importante dizer que esses encontros não tiveram o nosso acompanhamento, tendo em vista que os profissionais dessas áreas não foram inseridos como sujeitos dessa investigação em virtude do curto tempo para efetivação desse trabalho, que nos possibilitou apenas um recorte da realidade estudada.

Quais discussões foram importantes para provocar modificações na prática pedagógica dos professores? Quais modificações? E como elas aconteceram? Diante disso, optamos por intervir, sugerindo às coordenadoras, que no processo avaliativo incluíssem tais questionamentos. A descrição e análises da avaliação do SE seguem apresentadas no subitem "análise das observações".

Quando começamos a nossa investigação na escola, não tínhamos o interesse de que a observação tivesse um caráter de pesquisa participante, mas as diferentes variações que aconteceram no ambiente de formação nos direcionaram para que viéssemos a fazer intervenções no processo avaliativo da formação continuada realizado na escola. Por outro lado, como observam Lüdke e André (1986), a imersão na realidade num processo *continuum* pode ocasionar novas decisões.

Assim, partindo da premissa da necessidade de construção de um referencial teórico que amparasse a interpretação aprofundada das informações obtidas, recorremos a autores como: Ghedin (2002), Freire (2002), Gamboa (1998), Moraes (2001, 2009), Vázquez (2007), Marx (1994), Kosik (2002), Cortella (2000), Gauthier (2006), Pimenta (2002), Nóvoa (2009) e outros.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Para a construção deste capítulo sobre a formação de professores, abordamos o assunto a partir das transformações pelas quais a sociedade contemporânea vem passando e os efeitos dessas transformações nos contextos educacionais. Também foram observados os desafios dos professores, no que diz respeito a dar conta de ensinar e resolver problemas num ambiente que reúne distintos grupos de alunos, com seus problemas de ordem social, econômica, cultural, biológica, na maioria das vezes sem ter condições adequadas para isso. Além disso, também abordamos neste capítulo discussões sobre as influencias das políticas internacionais nos aspectos legais da formação inicial e continuada de professores no Brasil e distintas perspectivas teóricas de Schön (2000), Zeichner (2011), Nóvoa (2009), Brzezinski (2002), Ghedin (2002) em relação à formação.

2.1- Formação por competências como padrão de desenvolvimento na lógica capitalista

O contexto atual apresenta uma sociedade marcada pela velocidade em armazenar e liberar acesso a múltiplos conjuntos de informações, os quais passaram a ser vistos por empresas e organizações como oportunidade de desenvolvimento econômico, especialmente porque, na busca por maior competitividade, as suas atividades já não estão centralizadas somente na produção ou distribuição de objetos, mas sim naquelas que produzem e distribuem informações. Dessa forma, a velocidade das notícias e informações que são veiculadas tem acirrado profundas mudanças nas relações sociais, econômicas, culturais, políticas, geográficas e principalmente educacionais, tendo em vista que, ultimamente, somos ‘metralhados’ pelos mais variados tipos e fontes de informações, mediante as facilidades tecnológicas que possibilitam comunicação em fração de minutos com o mundo através de músicas, filmes, jornais, televisão, internet, etc., estreitando as distâncias entre os povos.

Como a veiculação das informações acontece em uma escala cada vez mais global, as empresas e organizações alteraram os modos de produção e distribuição, porque passaram

a ver que as informações poderiam ser transformadas em bens e serviços intangíveis[9] destinados ao atendimento de necessidades de pessoas ou empresas.

Oliveira (2001) diz que o capitalismo passou a ver no volume de dados (informações, símbolos, imagens e cultura) veiculados, oportunidade para transformá-los em mercadorias. O que significa dar à informação, caráter de capital. Segundo Duarte (2003), esse pode ser o motivo que levou o capitalismo a criar a ilusão de que vivemos em uma sociedade do conhecimento. Ao discordar desse pensamento, Duarte afirma que essa ideia de sociedade do conhecimento tem sido movimentada para moldar o comportamento das pessoas, baseado no desenvolvimento de competências.

Cavalcanti [10], em defesa da ideia de sociedade do conhecimento, declarou em uma palestra que o conhecimento é o principal fator de produção do século XXI. Essa declaração mostra o atual valor atribuído pelo capitalismo ao conhecimento, como elemento principal de crescimento global, ajustado no desenvolvimento de serviços cada vez mais intensivos em tecnologia e conhecimento, visto que nessa configuração social, o valor dos produtos depende cada vez mais do percentual de inovação, de tecnologia e inteligência a eles incorporados.

De acordo com Hargreaves (2004, p. 35-36), a ideia de sociedade do conhecimento pode ser caracterizada por três dimensões: a primeira "[...] engloba uma esfera científica, técnica e educacional [...]"; a segunda "[...] envolve formas complexas de processamento e circulação de conhecimento e informações em uma economia baseada em serviços"; e a terceira implica transformações e inovação em produtos e serviços, "[...] criando sistemas, equipes e culturas que maximizem a oportunidade para aprendizagem mútua e espontânea".

Dessa forma, Oliveira (2001), Duarte (2003), Hargreaves (2004), nos ajudam a entender que nesse conhecimento, tão celebrado na ilusão de sociedade do conhecimento, importa a qualificação e formação para o aprimoramento das condições do exercício profissional. Ou seja, o capitalismo almeja absorver indivíduos com qualidades essenciais que respondam competentemente para sua sobrevivência. Assim, vislumbram que estes trabalhem bem com a flexibilidade, a inteligência técnica, a rapidez e a fluidez na busca e disponibilização da informação e, acima de tudo, com a capacidade de transformar esse conhecimento em algo comercializável. Consequentemente, conforme Hargreaves (2004), esse novo paradigma social do capitalismo encontrou a educação escolar como canal para disseminar sua ideologia, a fim de gerar nos indivíduos competências para atuar num mundo

---

[9] Entendemos bens e serviços intangíveis como sendo aqueles que não possuem existência física, porém, representados pelo direito a marcas e patentes, fórmulas ou processos de fabricação, direitos autorais, autorizações ou concessões e serviços.

[10] *A nova sociedade do conhecimento* - palestra ministrada por Marcos Cavalcanti durante o evento *Ciclo de Debates Estado e Sociedade - A Reforma do Estado,* que ocorreu no estado do Espírito Santo, em 2006.

global e competitivo. Assim, uma vez que essa configuração de sociedade do conhecimento exige profissionais que sejam flexíveis, criativos e capazes de encontrar soluções inovadoras para os problemas que surgem, as escolas necessitam ter, como norteadoras do processo de ensino e de aprendizagem, a criatividade e a inventividade. Com base nos estudos de Moraes (2001), podemos afirmar que, segundo essa orientação capitalista, a matriz dos valores, objetivos e conteúdos a serem considerados no processo de formação deve estar fundamentada num conjunto de competências que engloba um "saber-fazer" pragmático, que veicula a apropriação do conhecimento à sua imediata transformação em relações de oferta e de demanda, culminando no que afirmou:

> De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. (MORAES, 2001, p. 8).

Dessa forma, a pesquisa em questão, insere-se em um cenário em que alguns movimentos relacionados à educação foram engendrados como padrão de reorganização do ensino para a formação ou qualificação profissional exigida pelo capitalismo. Assim, derivaram de reformas e políticas públicas, as quais foram convocadas a assegurar a centralidade da educação às atuais circunstâncias econômicas e políticas.

O *Relatório Delors,* produzido para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* em 1998, é um bom exemplo de documentos que pretendem orientar ações voltadas para formar a força de trabalho com as 'competências' necessárias para atender ao mercado.

O Relatório trouxe como princípio balizador mudar a ideia de utilidade da educação, por isso, as recomendações eram para que o aprendizado fosse organizado apenas com conteúdos necessários para sua utilização no cotidiano, de modo que funcionassem como uma forma dos indivíduos se orientarem, individual ou coletivamente ao longo da vida. Moraes (2001, p. 9), ao analisar tais concepções, afirma que "os destinos da educação, [...], parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do "conhecimento" [...]", principalmente porque elas asseguram um projeto educativo que garante o desenvolvimento de competência, fundado na aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. Porém, a autora afirma que, na realidade, o desenvolvimento assegurado não é o mesmo para todos.

Com base em Gentili (1999), competência é o termo chave para a 'era' ora denominada como "sociedade do conhecimento"; "economia do conhecimento"; "sociedade da informação"; "sociedade aprendente", porque essa ideologia capitalista exige que o sujeito desenvolva capacidades (saber o que fazer e como), experiências (aprender com o sucesso e com os erros) e valores (vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidades). Isso mostra que o conceito ideológico presente no sistema capitalista está extremamente ligado à transformação no mundo do trabalho, no que diz respeito ao alto nível competitivo; o que justifica a avidez global por acesso às tecnologias cada vez mais inovadas/inovadoras de informação e comunicação.

Nessa configuração, Moraes (2001) assinala que na busca pela formação de competências, as escolas se veem obrigadas a se adaptarem às novas demandas de formação, onde o predomínio está nos aspectos instrumentais, por serem considerados pela dita sociedade do conhecimento, como suficientes para o mercado de trabalho e para o devido ingresso nele. Exatamente por isso, a autora, se posiciona contrária à concepção de ensino e formação por competências. Moraes acredita que tais ideias estão esvaziadas de conhecimento científico, portanto, promovem prejuízos ao ato cognitivo, visto que se retira dele o sentido crítico.

Em síntese, Moraes está dizendo que o conhecimento, na lógica capitalista, é aquele que se mantêm com a tecnologia da informação e do saber provisório das pessoas que aprendem a aprender de forma contínua e autônoma. Isso explica porque o relatório da UNESCO (1998) percebe em tudo ocasião de aprendizagem e porque defende com propriedade o conceito de "aprender a aprender" para os professores. Duarte (2003, p. 11) afirma que:

> O 'aprender a aprender' aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável **adaptação** à sociedade regida pelo capital. [Grifo Nosso]

Noutras palavras, Duarte afirma que a formação adequada às competências e habilidades práticas, além de negar ao sujeito o direito de participar criticamente da produção do seu conhecimento, nega-lhe também o direito à crítica do conhecimento existente, visto que o conhecimento teórico é posto como secundário.

Assim, como as recomendações do relatório da UNESCO deixam claro que "nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores." (op.cit. p. 156), a

formação de professores passou a ter como um de seus paradigmas o modelo de competências, com o objetivo de que eles sejam pessoas reflexivas e investigativas de suas práticas e que consigam interagir em ambientes de trocas, adaptando-se às mudanças do sistema.

A nosso ver, a proposição de assumir a competência como princípio organizador da formação, significa limitar o conhecimento do professor ao "saber fazer" e aderir a um pragmatismo com ares de neutralidade. O que implica dizer que nessa perspectiva, o conhecimento está ligado à ação e produzido no contato com a prática, sem que as ambiguidades sejam situadas. Inferimos então, que o conhecimento produzido nessa perspectiva não é sistemático, é experimental e intuitivo, visto que na busca por assimilação de competências para dominar situações que o cotidiano apresenta, desconsidera importantes fundamentos teórico-metodológicos que poderiam subsidiar na investigação das questões que estão relacionadas ao contexto da escola.

2.2 - Os desafios dos professores

Em linhas gerais, no atual contexto em que vivemos, não são poucos os professores que estão desencantados com a profissão. Em suma, podemos dizer que as escolas sucateadas, com salas cheias de alunos, funcionando precariamente, sem o mínimo de recursos e a necessidade de realizar dupla jornada para complementar o salário, tem sido algumas das principais contribuições para o desencanto dos professores com a profissão.

Segundo Hargreaves (2004) e Brzezinski (2002), com os novos desafios impostos à educação, os professores atualmente não podem mais compreender a sua ação reduzida ao domínio cognitivo. Brzezinski afirma que, para o professor da Educação Básica, com a universalização do acesso ao ensino fundamental, há um acúmulo de responsabilidades que vão desde aquelas que dizem respeito ao conhecimento da matéria e das técnicas pedagógicas, até o cuidado com o equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, com a integração social, com educação sexual e inclusiva. Além disso, por vezes, aparecem também as responsabilidades de orientação educativa e socialização, que tradicionalmente eram conduzidas no domínio familiar. Com base em Hargreaves, podemos pensar então que o fator de grande relevância nessa configuração é que aumentou o número de alunos, aumentaram as responsabilidades dos professores, porém a melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho não tiveram o mesmo crescimento.

Ao fazer uma análise dos desafios enfrentados pelos professores no atual contexto, Hargreaves (2004) entende que a exigência de assimilação das transformações produzidas no ensino, sem condições e recursos adequados, constitui-se como um dos maiores entraves para a renovação metodológica. Especialmente porque, em muitos casos, os professores ficam entre a decisão de serem otimizadores das ideias de sociedade do conhecimento (todo o seu discurso de oportunidade, que ela promete trazer mediante a constante busca de conhecimento) ou de serem contraponto a ela e às suas intimidações (uma vez que ela favorece apenas a aquisição de habilidades e qualificação de sujeitos para o consumo do mercado, desconsiderando que o conhecimento possa servir como fator para tornar o mundo mais ético).

Apoiamo-nos ainda em Brzezinski (2002) e Hargreaves (2004) para afirmar que a profissão professor demonstra ser contraditória, pois dentre todas as profissões existentes, apenas à do ensino designa-se a responsabilidade para criar habilidades e as capacidades relativas ao fazer profissional. Na opinião de Brzezinski, a contradição profissional pode ser percebida desde o fato de se esperar muito mais dos professores do que de outros profissionais, desconsiderando que os professores trabalham simultaneamente com características e comportamentos distintos de numerosos alunos, enquanto que outros profissionais trabalham com um sujeito por vez. Conforme Hargreaves, a contradição profissional também engloba o fato de ser designada aos professores a função de atenuar muitos dos problemas gerados pelo capitalismo (consumismo exagerado, diferenças sociais causadas pelo distanciamento crescente entre ricos e pobres). E ao mesmo tempo, esperar-se que os professores desenvolvam capacidades para a inovação, flexibilidade e compromisso com mudanças, postos como essenciais para a prosperidade econômica no século XXI. Por outro lado, nos amparamos em Brzezinski (2002) e Hargreaves (2004) para afirmar que apesar de ser percebida a relevância da educação e importância do professor para atingir os objetivos, as condições para o desenvolvimento do setor educacional não são assegurados. Da mesma forma os professores têm recebido menos apoio do que nunca, no sentido de respeito e oportunidade para serem criativos e inovadores. Conforme Shiroma; Moraes e Evangelista (2007), desvalorizados e com baixos salários, os professores tornaram-se vítimas de ataques públicos por serem responsabilizados pela maior parte dos problemas educacionais.

Do nosso ponto de vista, ao pensar sobre as contradições da profissão no contexto atual, percebemos que, paradoxalmente, ao mesmo tempo, atribui-se aos professores a responsabilidade pelos problemas educacionais e também a responsabilidade de encontrar solução para tais problemas. Isso pode ser a explicação para o fato de, apesar do reduzido

suporte econômico e da intensiva coerção burocrática, esperar-se que os professores continuem a aprender, que desenvolvam postura de intelectuais e que promovam uma prática docente que favoreça o desencadeamento de ações e atitudes consideradas como produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto do aluno, visando o êxito econômico da sociedade.

De acordo com Hargreaves (2004), na lógica econômica, a formação dos professores deve ser sustentada por elementos que promovam o desenvolvimento de estratégias de ensino com ênfase nas novas metas de aprendizagem profunda, as quais priorizam a autonomia do aluno em seu processo de interpretar e elaborar conceitos. Segundo o autor, nessa lógica os professores precisam aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados e comprometer-se com sua aprendizagem profissional contínua, além do ponto de qualificação inicial. Entretanto, a aprendizagem contínua deverá envolver ações que favoreçam o aprender para trabalhar eficazmente e com outros colegas de profissão, de forma que os professores se tornem seus próprios agentes de mudança. Porém, fundamentados no pensamento de Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004), entendemos que essas ideias defendidas na lógica capitalista, à parte de outras condições relativas a profissionalização (formação, salários, recursos materiais e didáticos), teriam pouca força realmente para criar situações para a melhoria da qualidade de ensino.

Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004) enfatizam a importância da profissionalização, especialmente porque ela compreende as políticas educacionais que envolvem as condições ideais para formação (inicial e continuada), na qual o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais e a valorização profissional por meio de salários compatíveis com a natureza e as exigências da profissão e as condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). A nosso ver, essas são condições que não podem ser desconsideradas de maneira alguma na formação docente. No entanto, elas vêm sendo engolidas pelo discurso simplista de melhora apenas na formação (novos saberes e novos recursos metodológicos e técnicos), porque os professores têm suas práticas pedagógicas cada vez mais controlas e sujeitas a lógicas administrativas e burocráticas, enquanto permanecem a desvalorização social da profissão professor e as precárias condições de trabalho.

Em síntese, esses são desafios atuais, dos quais os professores não têm como fugir ou se desvencilhar. Porém, de acordo Hargreaves (2004), eles podem adotar uma postura crítica frente à realidade. Para o autor, a consciência de que a sociedade atual exige um novo trabalhador que esteja em constante aperfeiçoamento pessoal e profissional, que seja capaz de

pensar e agir de maneira dinâmica e que reaja diante das aceleradas transformações globais, pode funcionar como oportunidade para investigação, onde os próprios professores podem buscar novas estratégias de formação que lhes possibilitem desenvolver a postura de intelectual crítico, capaz de pesquisar e produzir o próprio conhecimento. Dessa forma, poderão participar do contexto social no qual estão inseridos não apenas como críticos, mas como sujeitos reflexivos, capazes de perceber a realidade e a partir dela assumir com coerência uma postura educativa, capaz de promover transformações educacionais e sociais.

2.3 - Formação inicial e continuada de professores

À medida que se amplia a vinculação da formação dos professores ao desenvolvimento de competências para resolver problemas que aparecem em situações específicas e concretas, mais os professores encontram dificuldades para se posicionarem como sujeitos intelectuais com um papel social. Se observarmos, muitos profissionais, especialmente os que atuam na Educação Básica, com alunos de grupos sociais que vivem à margem da sociedade, será possível constatar que eles conseguem perceber as injustiças, as desigualdades, as precárias estruturas e as condições vigentes da educação, mas, pouco conseguem implementar ações coletivas de enfrentamento.

Segundo Duarte (2003), na perspectiva neoliberal, é exatamente isso que se espera, tendo em vista que para essa lógica, aos professores cabe conhecer a realidade social, para que possam saber quais competências a realidade social exige dos indivíduos no atual contexto, de modo que venham a atuar como otimizadores das ideias neoliberais, que prometem oportunidade mediante a constante busca de conhecimento. Cabe então pensar: e a formação dos professores nesse contexto?

As proposições para a formação de professores no Brasil são implementadas por atos legais. Desse modo, a partir da consolidação das reformas do Estado, a LDBEN 9.394/96 no parágrafo 4 do artigo 87, estipulou como meta o prazo de dez anos para que os professores fossem “graduados ou formados por treinamento em serviço”, como forma de corrigir a escassez de professores habilitados conforme padrão internacional. Houve então um entendimento de que até o mês de dezembro do ano 2007, os professores que não possuíssem curso superior, obrigatoriamente, deveriam cursá-lo, caso contrário, correriam o risco de ser demitidos. Mas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) considerou que havia uma leitura equivocada da lei. Por isso, aprovou o Parecer do CNE/CEB/CP nº 01 em 20 de fevereiro de 2003, valendo-se do artigo 62 para tentar esclarecer que, para professores em exercício do

Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, o parágrafo 4 não se aplica, pois a formação mínima exigida pela LDBEN pode ser a que é oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Vale aqui dizer que esse entendimento parece contraditório, uma vez que o Estado buscava a consolidação da reforma da Educação Básica, que se pautava na ideia de aprendizagem como processos que englobam fases de constituição e formação humana (idade/série). A nosso ver, os profissionais incumbidos da tarefa de coordenar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos desde a Educação Infantil, precisam ter condições de compreender os processos humanos mais globais, fato que certamente demanda formação inicial em nível superior.

Na mesma direção, além da formação mínima exigida, a LDBEN também instituiu a figura do Instituto Superior de Educação (ISEs) e dos Cursos Normais Superiores, como responsáveis pela formação inicial do professor, haja visto, a permissão para oferta de cursos de formação de professores que atuariam na Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e nas demais etapas da Educação Básica. Neste ponto, as marcas dos organismos financiadores internacionais ficam bem evidentes, considerando que, segundo Gentili (1999) e Shiroma; Moraes e Evangelista (2007), as recomendações foram para que diminuíssem as despesas com uma formação inicial longa, realizando-a em menor tempo e centrada em aspectos pedagógicos. Ou seja, com os ISEs dissemina-se no país a busca pela habilitação em nível superior de forma aligeirada em instituições privadas, com ênfase técnico-profissionalizante. Isso nos leva a pensar que a ênfase no aligeiramento da formação dos futuros professores, pode criar neles a ideia de uma profissão orientada pela cultura do desempenho de atividades, muito mais do que na relação com a produção do conhecimento.

Gentili (1999) indica que a ênfase no aligeiramento da formação inicial dos professores está pautada nas recomendações do Banco Mundial, que apontam a necessidade de capacitar o corpo docente, mediante programas paliativos de formação contínua, considerando que a qualificação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento. Por isso, orientou que a qualificação em serviço deveria dedicar-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a *atualização* desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula.

Sob esta ótica, no Brasil, a formação continuada em serviço e na modalidade à distância (paliativo de baixo custo) é posta como investimento para a melhoria do conhecimento do professor, visando minimizar alguns dos efeitos de uma formação inicial

aligeirada, o que, muitas vezes, leva à compreensão da formação continuada como compensatória.

A Lei de Diretrizes e Bases, além de fixar regulamentações que acirraram a procura por cursos superiores, provocando a expansão de cursos aligeirados e fragmentados que transformam a formação de professores em cursos técnicos, também efetivou programas de capacitação nos mesmos moldes, contrariando os educadores que lutaram por uma política de formação e profissionalização docente.

É importante ressaltar também que as proposições postas como atenuantes dos efeitos da formação inicial aligeirada, apresentam ideias ambíguas, tendo em vista que a LDBEN 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) tratam os termos capacitação, aperfeiçoamento, treinamento e formação continuada como se fossem sinônimos. Na Lei de Diretrizes e Bases isso pode ser percebido nos seguintes artigos: Art. 61 – compreende a formação continuada como "capacitação em serviço"; Art. 67, Inciso II - como "aperfeiçoamento profissional continuado"; e Artigo 87 parágrafo 4 - como "treinamento em serviço". Já no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que foi elaborado a partir de determinação da LDBEN, a expressão aparece como "formação continuada".

Entendemos que há similaridade, mas, não igualdade no sentido dos termos (capacitação em serviço/treinamento em serviço e formação continuada), sobretudo porque a capacitação/treinamento em serviço vincula-se aos pontos de desenvolvimento e conhecimentos de gestão aplicada à área administrativa. Com base em Gentili (1999), essa compreensão de formação engloba aprimoramento de habilidades e competências de gestão das rotinas práticas. Ou seja, é evidente que a perspectiva presente na legislação da década de 1990, sobre a formação dos professores, estava sendo pensada a partir das concepções neoliberais de qualidade total.

Como o processo de formação inicial e continuada dos professores, conforme Brzezinski (2002), envolve a articulação entre teoria e prática por meio de sistematização de práticas educativas e de um apanhado de ideias e conceitos, subsidiados pela LDBEN, continuamos pensando sobre a formação dos professores no atual contexto. O inciso II do artigo 61 – parágrafo único da LDBEN, fixa que a formação para os profissionais da educação deve estruturar-se a partir da combinação entre teorias e práticas, mediante o envolvimento com a realidade prática, que pode acontecer durante o Estágio Supervisionado e/ou com a capacitação em serviço. É provável que aqui esteja o fundamento para a ampla proliferação da epistemologia da prática a partir da década de 1990. A epistemologia da prática, pode ser compreendida como uma forma de entender a prática como espaço de reflexão e

aprendizagem, porém em certos aspectos, negligenciando as relações com o campo teórico. Trataremos mais sobre isso no próximo capítulo, quando então discutiremos sobre a produção de conhecimento na formação continuada.

No Brasil, alguns documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e Referenciais Curriculares pautaram-se nos estudos de Donald Schön (2000), que defende a matriz teórica da prática como modelo de formação. Nesses documentos, as proposições de formação aparecem centradas no desenvolvimento de competências, visto que se pretende acompanhar as mudanças tecnológicas que fortalecem cada vez mais a ideia de sociedade do conhecimento. Sociedade que, conforme Brzezinski (2002), exige que os professores também se adaptem às demandas de um mercado que incansavelmente exige renovação de 'conhecimentos'. Dessa forma, não por acaso, expressões do tipo *pedagogia da qualidade total, teoria do professor reflexivo* e *pedagogia das competências,* estão postas nas discussões atuais na área educacional. Segundo Brzezinski, a avidez em superar o modelo técnico da formação dos professores para instituir outro com vista no desenvolvimento de competências, caracteriza equivocadamente o professor como um profissional da prática, que se baseia no saber fazer e saber ser.

O termo prático-reflexivo, disseminado no Brasil mediante as ideias de Donald Schön, tornou-se bem conhecido entre os profissionais da educação, tendo em vista que alguns teóricos como Tardif , Nóvoa, Zeichner e outros, passaram a enfatizar a importância da reflexão na formação de professores.

Schön (2000) defendeu como parte do procedimento que pode auxiliar o profissional na sua atividade, três noções fundamentais que são: a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e *a reflexão sobre a reflexão-na-ação*. Ao analisar as noções defendidas pelo autor pode-se perceber que a primeira ocorre durante a prática. Ou seja, quando o profissional pensa sobre o que faz enquanto faz. A reflexão na ação está relacionada com a tomada de decisão durante o processo ativo. Nesse processo, o profissional pondera sobre algo que lhe chama a atenção durante a atividade, guiando-se na intervenção que fará na situação para ressignificar o que está fazendo.

Na segunda noção mencionada por Schön (2000), a reflexão ocorre depois dos acontecimentos, ou seja, eles são revistos fora do seu cenário. Nesse procedimento, o profissional reconstrói/reflete sobre a ação com o objetivo de analisá-la retrospectivamente, de modo a descobrir como o seu conhecimento na ação pode ter contribuído satisfatoriamente ou apresentar marcas de insatisfação em relação ao aprendizado. Já o terceiro processo, segundo o autor, transcende as duas noções anteriores. Na compreensão de Schön, esses

procedimentos ajudam o profissional a construir outra forma de reelaborar e adquirir conhecimento. Podemos assim entender que as bases das propostas definidas por Schön, ao serem inseridas na formação dos profissionais da educação, ancoram-se no conhecimento experiencial que os professores adquiriram ao longo da vida.

Constatamos que nas perspectivas apresentadas nos *Referenciais para a formação dos professores*, o conhecimento resulta da prática, porque as proposições aparecem ancoradas aos saberes da experiência, os quais os professores acumularam mediante o desenvolvimento da ação pedagógica. Na forma como concebe o documento, o "conhecimento profissional dos professores [...] é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, [...] num saber agir numa situação concreta" (BRASIL, 1999, p.85), assumindo a postura de pesquisador da prática e construindo sua própria maneira de observar o problema. Segundo Moraes (2009), essa proposição de formação continuada assentada na reflexão da prática, em linhas gerais, é sustentada por discursos e alegações de que os conteúdos das pesquisas científicas são desarticulados e desvinculados das práticas que os produzem.

Nos moldes apresentados pelos Referenciais para a Formação de Professores (1999), a formação continuada além de propiciar atualizações e aprofundamento de temáticas educacionais, deve estar intimamente atrelada à vivência dos projetos educativos nas escolas de Educação Básica. Quando realizada na escola onde os profissionais são vinculados, as reflexões e ações devem acontecer de forma compartilhada com toda a equipe, por meio de grupos de estudos, de modo que não se perca de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho. Nessa direção, assim como sugere Schön (2000), as propostas de formação de professores trazem um forte componente de prática acompanhado de reflexão que possibilita aos profissionais desenvolverem competências para atuarem em situações concretas.

Como atualmente, no Brasil, a formação continuada realizada na própria escola é uma realidade presente na maioria das unidades escolares, alguns autores, a fim de ultrapassar os limites estreitos de uma concepção utilitarista que informam tais propostas, desenvolveram suas críticas apresentando suas considerações por meio de pesquisas. Alguns autores, como Ghedin (2002), Zeichner (2011), Nóvoa (2009), entendem que apenas a reflexão sobre o trabalho do professor contribui para uma compreensão de problemas imediatos que surgem da ação profissional. Na concepção desses autores, os problemas enfrentados pelo professor na sua prática cotidiana não podem ser direcionados unicamente ao lugar de origem, muito menos à pessoalidade do sujeito professor. De acordo com Nóvoa (2009), o diálogo em torno

desse tema deve sair do individual e passar para uma prática reflexiva coletiva, envolvendo conjunto de participantes de um processo e permitir os efeitos dos conhecimentos produzidos nas relações entre saberes individuais e saberes coletivos.

Em relação aos modos constitutivos da formação e às relações com as práticas educativas dos profissionais do ensino, existem muitos elementos de análise, porém, optamos por algumas considerações. Para efetivação do processo em discussão sobre a formação continuada, na perspectiva do professor reflexivo, Zeichner estabeleceu três categorias que, no seu entender, precisam ser acionadas simultaneamente. A primeira: a prática reflexiva do professor precisa abarcar sua ação pedagógica e também considerar as condições sociais do entorno, especialmente porque de acordo com o autor, "las reflexiones de los maestros se orientan en parte hacia la eliminación de las condiciones sociales que deforman la autocomprensión de los maestros y obstaculizan el desarrollo de su trabajo" (2011, p. 10). Quanto a isso, Ghedin (2002) acredita que o modelo prático-reflexivo precisa ser transposto, de forma que se possa chegar a uma prática dialética que possibilite ao professor compreender os motivos de sua ação social. Para o autor, o conhecimento é sempre um produto da relação que se estabelece entre a prática e as interpretações da mesma.

A segunda categoria estabelecida por Zeichner diz que o professor deve reconhecer que a natureza de seus atos é essencialmente política e que as contradições que emergem a cada ação carregam novas oportunidades emancipatórias. Essa categoria pode ser amparada pelo pensamento de Marx (1994), o qual defende a ideia de que a condição humana depende da sua existência social. Como referência para esse entendimento, Marx analisa o ser social a partir do pensar o trabalho como sendo uma práxis. Para Marx o trabalho é resultado de um produto previamente pensado e esperado pelo indivíduo, este que por sua vez está inserido na sociedade como um ser social e político, capaz de acirrar transformações nessa sociedade. Nessa perspectiva, Marx vincula a teoria à prática, compreendendo as relações existentes entre pensamento e realidade, o que significa que o processo de reflexão dos professores necessariamente precisa ser sustentado em uma teoria, pois sem formação teórica sólida fica difícil fazer uma análise histórica para entender a própria prática, a profissão, a escola e o conhecimento no contexto social vigente.

E por fim, na terceira categoria, Zeichner (2011) considera que não pode haver uma prática reflexiva sem ação. Porém, esse movimento precisa, necessariamente, acontecer no coletivo, onde os profissionais tenham condições de, juntos, examinar criticamente a prática, a fim de buscar uma estratégia de mudança social e institucional. É necessário que estejam embutidos no questionamento efetivo, ações de intervenções e de transformações.

Evidentemente que, para isso, é preciso que antes os professores problematizem alguma situação, considerando que a prática investigativa e reflexiva, de acordo com Ghedin (2002), é resultado de um movimento contínuo de procura que se dá no constante entre o que se pensa e o que se faz. Com isso, o autor pressupõe que uma possível reflexão crítica ajudará os professores a reconstruir conhecimentos emancipadores/emancipatórios.

Nóvoa (2009) acredita ser possível obter vantagens com a nova concepção de que o conhecimento sobre ensino pode vir a partir da investigação dos saberes e das experiências dos professores nos espaços coletivos de formação continuada. No entender do autor, faz-se necessário que os professores busquem compreender por que as coisas são como são, porque ficaram como estão e que condições as sustentam. Ao fazerem isso, os professores estarão empenhando-se em produzir um conhecimento que transponha a teoria e a prática. Ou seja, estarão à procura de um conhecimento pertinente, que exige sempre um esforço de reelaboração e não uma mera aplicação prática de uma teoria. Para Nóvoa, esse feito será possível se as reflexões na formação passarem pelo processo histórico de sua constituição, buscando compreender as explicações que permaneceram e as que foram descartadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem e as hipóteses alternativas. Nessa mesma linha, Kosik (2002), entende que o ato de conhecer engloba todas as dimensões da realidade, detendo e expressando a totalidade de forma ampla e integral. A compreensão de todas as dimensões, segundo Kosik, depende da captação dos fatores que influenciaram e determinaram o desenvolvimento e a manifestação do fenômeno, especialmente porque o conhecimento da realidade não se dá pela experiência imediata. Fonte importante essa que nos permite crer que, nesse estágio, o professor pode começar a se afastar do papel de aplicador de teorias para assumir um status de quem também produz conhecimento.

Assim, as discussões sobre a formação dos professores realizada, neste capítulo, nos possibilitaram compreender que muitas das exigências que estão atreladas aos projetos de formação, resultam dos novos padrões que a sociedade atribui à educação. Exatamente por isso, há uma grande mobilização em torno da formação dos professores, mais especificamente falando, da modalidade de formação continuada, em serviço. Por conta disso, é de fundamental importância uma especial atenção à formação continuada, porque atualmente, ela aparece vinculada a novos termos que passaram a ser utilizados para nomear antigas práticas de formação, contribuindo apenas para reforçar a concepção pragmatista.

CAPÍTULO III

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

> *Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um détour para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal détour é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas.*
>
> Karel Kosik (2002)

Muito da literatura[11] que estudamos para essa pesquisa traziam como compreensão de conhecimentos produzidos, as produções finais de pesquisas apresentadas em formatos de dissertações e teses por resultarem de um processo teórico-metodológico rigorosamente pensado, investigado e organizado sobre determinado tema. Ou seja, tratava da produção de conhecimento científico.

Porém, estudos como os de Schön (2000), Tardif (2011) Alarcão (2001) e outros apontam para uma crescente tendência de uma perspectiva de produção de conhecimento a partir do contexto das escolas (Educação Básica), onde as discussões ganham ênfase em torno do professor prático-reflexivo. Tendência esta que Moraes (2009) compreende como epistemologia da prática, devido à ausência de preocupação com o conhecimento acadêmico, teórico, científico, balizando-se na experiência do professor; cujos debates contemplam a natureza do trabalho realizado pelos professores, as questões relacionadas à dissociação entre a atividade docente e a produção do conhecimento, a enraizada distinção entre a produção e transmissão de conhecimento e a configuração da formação docente como pertencente à ordem da prática. Discussões essas que nos levam a sublinhar como importante a reflexão sobre a produção de conhecimento em projetos ou programas de formação continuada, observando seus fundamentos teóricos e procedimentos. Enfim, sobre os modos como os professores produzem ou elaboram novos conhecimentos, uma vez que eles têm como fonte direta de pesquisa os fenômenos educacionais.

---

[11] Lüdke (2001-2004) e Severino (2002)

3.1 - Conhecimento

Dentro de um enfoque dialético, pensar o conhecimento num campo onde os sujeitos, em uma constante luta com sua natureza e contradições, são capazes de ação transformadora, consciente, no ambiente em que vivem, sinaliza que o conhecimento tende a ser resultado de um movimento ativo do pensar e fazer. Marx (1994, p. 25) afirma que "não é a consciência dos homens que determina o seu ser, [...] é o seu ser social que determina sua consciência". Desse modo, a produção material, da qual Marx trata, condiciona o processo de vida social e político, porque diz respeito à possibilidade do homem trabalhar, transformar ou agir sobre a sua realidade com a finalidade de atender alguma necessidade própria à existência humana. No mesmo viés, Cortella (2000) compreende que o conhecimento deriva da ação do homem e essa ação está impregnada da cultura que ele mesmo produziu ao se produzir. Nesse pensamento, o conhecimento não tem existência autônoma, visto que depende do homem para que o elabore e atribua-lhe significados. Assim, considerando que o homem é um ser cultural que se apropria de sua herança cultural, o conhecimento que se produz tem valor simbólico e de poder, posto que está comprometido com o âmbito de quem e da cultura que o possui.

A nosso ver, a escola compreendida como um dos ambientes propícios para o processo educativo do homem social, tende a atender a conservação e inovação dos valores e conhecimentos da cultura que o produziu. Isso significa que a concepção de conhecimento é um dos elementos que interfere na prática docente, uma vez que as concepções pedagógicas dos professores e, consequentemente, suas práticas, estão diretamente ligadas à sua concepção de conhecimento. Portanto, conforme salienta Freire (2002, p. 26), nenhuma formação de professores, pode fazer-se sem prestar a atenção ao que está em redor, alienada de um processo criativo "que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica".

A formação continuada no ambiente escolar (com vistas à promoção de novos sentidos e significados da prática docente) tende a ser um caminho que possibilita tomada de consciência e compreensão das situações pedagógicas, mediante a oportunidade de dialogar com a situação vivida no contexto escolar a partir do olhar dos pares. Segundo Almeida (2013), a perspectiva de que a prática docente pode ser entendida também como fonte e *lócus* de produção de conhecimento, resulta da expectativa de que as reflexões e os momentos de integração de saberes e experiências, possibilitem a representação mental da situação vivenciada e a análise crítica da capacidade de agir, num diálogo com a própria ação.

Não há dúvidas de que a educação exerce um papel fundamental na formação do ser humano. Entretanto, o ato de ensinar é complexo, especialmente, porque envolve em uma relação dinâmica e imprevisível, professor, aluno e conhecimento. Conforme Cortella (2000) e Freire (2002), essa relação diretamente vinculada aos condicionantes sociais é algo passível de confrontos e conflitos que geram conhecimento em constante transformação, a partir da reflexão que amplia os sentidos e significados sobre a prática docente. Por outro lado, incluir o contexto vivencial como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico não significa desprezar o conhecimento científico, tornando-se submisso a um saber tipicamente empírico. De acordo com Cortella,

> Conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto, tem que haver um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido, mas a **verdade** [...] está **na relação entre eles**. Esta relação se dá no tempo humano que chamamos de história. Portanto, a verdade **é histórica.** [...] A relação com o mundo não é individual, mas coletiva, **social**. Assim, a verdade não apenas é histórica como também é social porque a relação com o mundo é social. (2000, p. 98). [Grifo do autor]

Nessa lógica, o conhecimento é compreendido como algo a ser produzido na relação com o objeto a ser conhecido e com o outro, como uma produção cultural, sempre em processo de transformação pela ação do ser humano, em uma constante busca de referências que o ajude a ser e estar no mundo. Ou seja, por uma demanda de sobrevivência, o homem modifica sua realidade e é modificado por ela. Nessa lógica, o conhecimento produzido não é neutro, é político, portanto, passível de confrontos entre homens. Sobretudo, porque cada sujeito tem a sua própria história, pensa e é fonte de relações. Como a prática educacional tem como meta fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização, no contexto atual, o conhecimento, transpondo interesses de sobrevivência, agrega valor de luta pelo poder entre os homens, principalmente porque o espaço das relações humanas é marcado pelas contradições.

Na concepção que estamos adotando nesta pesquisa, o conhecimento é fruto de uma relação entre sujeito e objeto. Porém, nessa relação, o conhecimento não está centrado no sujeito que conhece e nem no objeto a ser conhecido, e sim na relação que se estabelece. Portanto, não estamos tratando aqui, do conhecimento como fruto de conceitos racionalistas que têm na razão a sua fonte (DESCARTES, 2001) e nem dos conceitos de ordem empírica, pragmática que se baseia na experiência e percepção dela (LOCKE 1999). Por entender que a finalidade do conhecimento está relacionada à formação da consciência, do caráter e da cidadania do sujeito, com base em Marx (1994), acreditamos que os professores produzem

conhecimento sobre a prática pedagógica na medida em que, integrados ao seu contexto, estabelecem relações intencionais, tomando consciência de seus processos culturais, sociais e históricos.

Para Luckesi et.al. (2000), a postura de pensar sobre a prática e analisar rigorosamente as circunstâncias e fenômenos dentro de determinados tempos e espaços pode ser compreendida como um tipo de 'elemento desinstalador'. Assim, pelas considerações apresentadas, concluímos que o conhecimento dos professores não se limita ao senso comum, visto que demanda desenvolvimento de senso crítico e entendimento de que o conhecimento não é definitivo ou estático, mas parte integrante de um processo mais amplo que demanda pensar sobre a prática de forma intencional e organizada. Portanto, na formação continuada, essas concepções também precisam ser consideradas, pois os conflitos emergentes desse ambiente permitem que os professores, num movimento de relação dialética, se reconheçam como sujeitos produtores de conhecimento, tomando o seu contexto como lugar para ensinar e aprender.

3.2 - A prática educativa como fonte de conhecimento na formação continuada

A prática educativa como parte integrante da dinâmica das relações e organizações sociais, fundada no trabalho docente e organização escolar, não está isenta de ter suas finalidades e processos determinados por interesses de ordem social, política, econômica e cultural. Assim, a vida cotidiana, as relações professor/aluno, professor/professor, os objetivos da educação, a prática pedagógica do professor, estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações.

De acordo com Mizukami et.al. (2002), esse movimento precisa ser compreendido pelos professores, uma vez que perspectivas neoliberais tendem a compreender como competentes os profissionais que são capazes de melhorar a prática pedagógica pelo controle das variáveis que intervêm nela e que dispõem e/ou utilizam referências que funcionam como subsídio na interpretação de situações problemas que emergem no contexto escolar.

Discussões pautadas na visão neoliberal sobre a formação continuada de professores têm dado ênfase à problemática de ensino enquanto prática educativa. Nessa configuração o professor deve ser capaz de diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, agir e avaliar a pertinência de suas ações. Com base nisso, autores como Schön (2000), Tardif (2011) e outros defendem a prática dos professores como fonte para se chegar ao conhecimento dos processos educacionais que são inerentes a atuação docente.

Tardif (2011) defende proposições de formação que sejam auxiliadas pelo conjunto de saberes que os professores utilizam durante o desempenho de suas tarefas no cotidiano escolar, por considerá-los como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, isto é, ao seu trabalho.

Na concepção de Tardif, a longa e variada formação docente que começa na formação escolar, depois se transforma em formação universitária para posteriormente ser validada com o ingresso na profissão, prossegue ainda durante toda a vida profissional. Por isso, todo esse processo de formação é visto por Tardif como fonte do saber docente, tendo em vista que está relacionado com a identidade, com a experiência de vida e com a história profissional do professor. Dessa forma, o autor defende que os professores possuem saberes específicos, os quais são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Tardif afirma que:

> [...] durante a ação, os saberes do professor são, a um só tempo, construídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio (indução, dedução, abdução, analogias, etc.) que expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irredutíveis a uma racionalidade única, como, por exemplo a da ciência empírica ou a da lógica binária clássica. (TARDIF, 2011, p.66).

Nestes termos, tendo em vista que o professor tem papel fundamental em relação aos saberes escolares, o autor atribui como positiva uma proposição de formação que leve em conta a subjetividade dos próprios professores. Do nosso ponto de vista, como Tardif (2011, p.230) percebe o professor como "um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, [...]", essa proposição que se concentra nas necessidades e situações vividas pelas práticas, objetiva que os professores trabalhem investigando os conhecimentos vinculados à prática e à realidade cotidiana. Sob essa ótica, o ponto de destaque para 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.

Constatamos então, com os estudos de Tardif, referências para a realização de formação continuada que apresente a investigação dos saberes da prática como condição *Sine qua non* para a produção de conhecimentos pedagógicos. Em consequência dessa perspectiva, parece-nos que se efetivaria aí, por meio desse tipo proposta de formação, o abandono da ideia de conhecimento como conteúdo cientificamente elaborado e o reconhecimento daquele implícito na prática. Moraes (2001) opõe-se a tal perspectiva de desvalorização do

conhecimento científico, porque no seu entender, a ênfase no caráter pragmático do ensino leva, além da minimização da importância da teoria, o reducionismo a uma visão estreita e individual dos problemas educacionais e sociais, configurados nas propostas de formação continuada. Segundo a autora:

> A celebração do 'fim da teoria' — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de 'prática reflexiva' — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia praticista, basta o 'saber fazer' e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2001, p. 10).

A perspectiva fortemente caracterizada pelo conceito de prática reflexiva, a qual reconhece os professores como capazes de realizar uma reflexão sobre si e suas práticas de forma que elas sejam a gênese tanto da formação como da produção de conhecimentos relativos à profissão, se assenta nas ideias de profissional reflexivo, as quais, conforme abordado no capítulo anterior, foram difundidas por Donald Schön, configuradas como movimento denominado epistemologia da prática profissional, por não partir de uma sólida formação teórica.

Schön (2000), ao tratar sobre a prática reflexiva dos profissionais, apoiou-se efetivamente nos estudos filosóficos de Dewey e Polanyi para estruturar seu pensamento. Em Dewey porque ele percebia a *ação e reflexão na ação* como meio para se chegar ao conhecimento, e em Polanyi por ele crer que o princípio da descoberta fosse o conhecimento tácito, que se constitui do subjetivo à pessoa envolvida. No caso da formação continuada de professores, inferimos que a produção de conhecimento, reduzida à percepção imediata e a saberes tácitos, resultante de ações individuais, baseadas no espontâneo, intuitivo, experimental e no cotidiano, aparece relacionada aos momentos de reflexão na ação e também sobre a ação, sejam eles no processo de avaliar, no método de ensinar ou mesmo como o professor é formado para trabalhar com os alunos ou com a disciplina. Encontramos referência para essa constatação no próprio Schön, o qual afirma:

> [...] podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la [...] e ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento; nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em caso como este, que refletimos-na-ação. (SCHÖN, 2000, p. 32).

Em outras palavras, a valorização da prática refletida passou a ser vista como capaz de estruturar os saberes dos professores e de ajudá-los a desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Isso deu base para que projetos de formação continuada, pesquisa-ação e prática reflexiva fossem intimamente ligados, dado o interesse em unir a pesquisa à ação. Por conseguinte, propõe-se ao professor que pesquise situações nas quais ele também se encontra envolvido, em ação, a fim de melhorar e compreender sua prática, modificando seu fazer.

Entendemos que as ideias de Tardif (2011) compreendem a pesquisa na formação continuada como instrumento para diagnosticar problema específico em uma situação também específica, com a finalidade de resolver problemas emergentes. Isso porque a concepção de professor pesquisador está relacionada ao interesse de que os professores, ao se defrontarem com situações de incerteza e conflitos pedagógicos, produzam conhecimento que respondam efetivamente a situações novas.

Em resumo, tanto Tardif (2011) quanto Schön (2000) corroboram significantemente para que as ações humanas no processo do ensino sejam postas como objeto de pesquisa, a fim de que os professores busquem respostas práticas à realidade suscetível de mudança.

Por outro lado, assim como outros autores, Freire (2002) fez a crítica a respeito da interpretação da situação problemática, por compreender que os conhecimentos não são produzidos no vazio ou no isolamento. Para o autor, a situação pode ser interpretada a partir do ponto de vista de cada pessoa envolvida, o que significa que a mesma realidade situacional pode ser representada distintamente por diferentes atores.

Freire entende que o professor para conhecer, problematizar a realidade, investigando-a e pesquisando-a, precisa se relacionar e dialogar com outros professores, alunos, gestores e com situações fora da escola, culminando na intercomunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Esses pensamentos denunciam o esvaziamento conceitual de formação individualizada, ancorada no saber tácito e na influência do realismo empírico.

Em outra dimensão, as propostas de formação continuada dessa natureza seguem padrões de pesquisa que envolve a sala de aula, com a preocupação de conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares; as ações dos docentes; as narrativas subjetivas e/ou descritivas desenvolvidas no coletivo a respeito dos saberes e conhecimentos em situação de aula. Para expressar sua oposição, Moraes parafraseou a afirmação de Rorty[12]

[12] Richard Rorty foi um dos principais filósofos do pragmatismo. Americano, nasceu em 1931 e faleceu em 2007. Sua principal obra foi Filosofia e o Espelho da Natureza.

(1982): “[...] há que se romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de conhecer a realidade, mas, tão somente, de indagar como utilizá-la melhor” (2009. p 322) para afirmar que entende tais proposições como pragmáticas. Logo, nesse pensamento, o conhecimento é hipervalorizado por sua utilidade e por seu operacionalismo, visto que as teorias que são elaboradas com esse embasamento se adéquam à empiria e à sua utilidade instrumental. Moraes alerta para o fato de que as formações pautadas na prática reflexiva estão num nível apenas descritivo, sem atingir um nível explicativo e crítico, que favoreça o desenvolvimento de uma visão revestida da crítica sobre os problemas educacionais.

Essas e outras discussões serviram para que a metodologia da pesquisa-ação, como possibilidade de avançar em uma formação reflexiva, resultasse na valorização da formação continuada de professores no próprio ambiente escolar, mediante a compreensão de escolas como espaços formativos, onde desenvolvem-se estudos e reflexão coletiva, num processo investigativo das questões da prática pedagógica. Isto é, a escola passa a ser considerada como um *lócus* dinâmico de pesquisa, de formação e de socialização entre os professores, onde, conforme Alarcão (2001), estes podem atualizar e desenvolver saberes e conhecimentos docentes e realizar trocas de experiências com os pares. Alarcão apresenta a noção de professor reflexivo, relacionada ao conceito de escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, consolidada como espaço de formação coletiva dos professores.

3.3 - Pensando a relação entre conhecimento, práxis e formação continuada

Por entendermos a escola como comunidade socialmente organizada, com gestão integrada de pessoas e processos, onde os sujeitos que nela atuam desempenham papéis ativos na construção de seu projeto educativo (ALARCÃO, 2001), e a interligação de fatores teóricos e fatores práticos como orientadores da ação humana, de modo que essa não se transforme em atividade meramente mecânica, repetitiva e alienada (GHEDIN, 2002), parece-nos significativo pensar a relação entre conhecimento, práxis e formação continuada, visto que a instituição escolar que pensa a si própria tem como contributo em seu processo a implicação de pessoas e negociações de valores e percepções.

Posto isso, não podemos deixar de considerar que a compreensão da prática como fonte única para a construção do saber docente favorece uma relação acrítica e indiscriminada dos professores com o conhecimento. Assim, sustentando-nos em Moraes (2009) e Freire (2002), estamos convencidos de que algumas formações que se fundamentam na perspectiva do professor reflexivo ainda estão distantes de favorecer a construção de uma reflexão crítica,

visto que a investigação da origem e contextos que geraram os novos conhecimentos, tendem a ser negligenciados. A nosso ver, num contexto onde os profissionais precisam saber agir em situações inesperadas, avaliar e ser capaz de ultrapassar dicotomias polarizantes, apenas pensar e refletir sobre as práticas docentes e suas problemáticas, não é suficiente para a formação de um sujeito que busca, por meio de sua prática, intervir e modificar a sua realidade.

Entendemos que o conhecimento não é um resultado que se possa obter ao acaso, isto é, sem um processo intrínseco de transição entre teoria e prática, que tenha intenções definidas e fundamentadas. Na compreensão de Freire (2002), o ato de refletir é o movimento dialético que ocorre entre o *fazer e o pensar* e entre o *pensar e o fazer*, de forma que leva o indivíduo que faz a reflexão a uma ação transformadora.

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (FREIRE, 2002, p. 22)

Ao analisar esse pensamento de Freire, entendemos que o pensar certo está relacionado com a maneira como o indivíduo, enquanto ser histórico, intervém na sua realidade para conhecê-la. Assim, uma inquietação ou problemática identificada, mediante a rigorosidade metódica, possibilita que o saber ingênuo, transite da ingenuidade para uma curiosidade epistemológica. Quando isso ocorre, a curiosidade epistemológica não rompe com o saber ingênuo, mas, supera-o porque exige profundidade na interpretação e compreensão dos fatos. Acreditamos que num ambiente de formação continuada, onde o professor é o sujeito que pensa, esse processo pode ser um movimento que o conduza a pensar sobre os seus desejos e vontades como sujeito histórico, que busca por propostas que sejam significativas para sua formação.

Gamboa (1998) nos ajuda a entender que se a realidade concreta for ao mesmo tempo o ponto de partida e também o ponto de chegada no processo de conhecer, o professor terá a possibilidade de elaborar um novo conhecimento. Porém, esse partir da realidade concreta não pode estar amparado na perspectiva do pragmatismo, que reduz o conhecimento ao útil e à ação subjetiva que satisfaz interesses individuais. Ao contrário, os estudos que Vázquez (2007) fez sobre Marx, mostram que na filosofia crítica do materialismo histórico-

dialético marxista, a perspectiva pauta-se na ação material, objetiva, transformadora, que corresponde aos interesses sociais.

A formação continuada se orientada na teoria critica da educação, conforme pensamento de Marx, levaria o professor a compreender e assumir a ação docente como práxis. Temos aqui então uma possibilidade de formação continuada que destoa da tendência pragmática, que não compreende o processo de se chegar ao conhecimento como descoberta casual, ao contrário, do ponto de vista do marxismo, o sujeito participa ativamente da produção de seu conhecimento a partir de sua própria forma de ser, de pensar, interpretar e questionar informações, as quais emergem de relações dinâmicas e contraditórias com o meio e com o grupo em que ele se desenvolve.

Pode-se inferir que, no contexto da formação continuada, *o partir da realidade concreta,* tratado por Gamboa (1998), é *o partir da prática*. Então, teríamos como pressuposto que a relação com o conhecimento no espaço de formação continuada está na empiria, onde a prática educativa (objeto de conhecimento) torna-se conhecida pelo professor por meio do ato de refletir sobre o fazer cotidiano. Se assim fosse, os defensores da racionalidade prática estariam certos, porém não é esse o caso. O que Gamboa nos ajuda a entender é que no processo para se chegar a um conhecimento novo, o sujeito parte da realidade (ele não cria ou representa uma realidade) na qual ele vive e obtém informação, mas esse processo não pára aí. Se parar, ele fica na empiria, no praticismo. Contudo, se prossegue, a informação recebida e subjetivada, para ser validada ou objetivada, precisará ser confrontada com seu ponto de partida, que no caso dos professores ocorre por meio da prática. Entendemos com isso que, a partir da tese, sempre poderá haver uma antítese, e dessa contradição surgir uma nova síntese, ou seja, um conhecimento novo. O que significa que *o chegar à realidade concreta* a que Gamboa (1998) se refere, tende a vir com uma configuração diferente. Do nosso ponto de vista, com essa concepção, o autor afirma que o conhecimento é um processo de teorização que descreve, explica e interpreta o mundo social e natural, buscando prever e intervir na realidade.

Vázquez (2007) chama esse movimento de práxis. No seu entender, se a atividade social for dirigida para um fim determinado, já no início terá como propósito a produção de conhecimento, haja visto o planejamento de ações que visam a passagem de uma compreensão inicial para uma concepção crítica das relações. Nessa configuração, o autor acredita que a realidade passará a ser compreendida com vistas à transformação das verdades práticas em verdades teóricas.

Vázquez toma a prática como fonte originária do conhecimento, porém, concebe o conhecimento inseparavelmente ligado à práxis, por compreender essa relação de modo diferente da epistemologia da prática, que se limita as aparências, isto é, às primeiras impressões e à vivência espontânea.

Ghedin (2002) também compreende a importância de um conhecimento para além daquele resultante da epistemologia da prática. No seu entender, para superá-la, faz-se importante que nos espaços onde ocorre a formação de professores, a particularidade da prática educativa capturada seja examinada num movimento dialético de elaboração de conhecimentos, que vai da prática à teoria, na procura da articulação entre o particular e o universal, entre a parte e o todo. Este autor afirma que:

> Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar desinstalação, um choque no real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos. [...]. Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto, que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo. (GHEDIN, 2002, p. 142-143).

A relação que Ghedin consegue perceber entre conhecimento e formação continuada de professores é aquela que se enquadra no ponto de vista da epistemologia da práxis, na qual o fazer pedagógico só tem sentido frente às significações que se pode atribuir ao ‘por que fazer’. Sobretudo, por ter a característica de não negar a dimensão teórica de sua própria base, diferindo da epistemologia da prática que não impulsiona o professor para além de onde chegou.

De acordo com Pimenta (2002, p. 44), uma possibilidade para superar os limites da prática reflexiva, seria transpor da epistemologia da prática à práxis, de forma que os professores produzam conhecimento “a partir da análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)”. A autora compreende que se trata de um processo complexo, porém, percebe como necessário resgatar à prática do professor uma finalidade que seja para além de uma atividade simplesmente repetitiva e alienada, onde, normalmente, a atividade humana é reduzida à dimensão utilitária e praticista. Em se tratando da formação do professor no espaço escolar, um dos caminhos percebidos por Pimenta é a formação continuada, desde que ela ocorra de forma a valorizar os professores como sujeitos capazes de pensar e a possibilitar condições para que eles articulem

os seus saberes (saberes científicos, pedagógicos e da experiência), porém, alicerçada em uma teoria crítica capaz de desvelar os nexos da realidade social.

Na concepção de Gauthier (2006) os saberes dos professores formam um reservatório no qual ele se abastece para responder a exigências específicas de uma situação real. O autor entende ainda que eles são ressignificados no trabalho docente e nas interações sociais. Relacionando o pensamento dos autores, pode-se compreender que Pimenta está propondo uma atividade coletiva de formação no próprio espaço da escola, que possibilite a mobilização dos vários saberes que formam o referido reservatório mencionado por Gauthier.

Freire (2002) também recorreu à mobilização dos saberes para discutir sobre a formação dos professores. O autor valeu-se de uma ilustração para pensar os saberes da prática e fazer uma provocação acerca das discussões relativas à prática educativa, a fim de alertar sobre o ativismo presente em muitas concepções de formação. Freire, ao abordar o saberes da prática de velejar, lembra que o velejador precisa dominar os saberes referentes ao barco, ou seja, deve conhecer as partes que o compõem e suas funções, uma a uma. Mas não é suficiente, ele precisa também ter conhecimentos a respeito do vento e das velas. Em relação ao vento, precisa saber sobre sua força e direção. Em relação às velas, precisa saber como aproveitar corretamente o vento e, por fim, precisa saber sobre o papel do motor e sua combinação com as velas.

Freire (2002) usa essa ilustração para alertar sobre a necessidade de que os saberes dos professores sejam mobilizados, a fim de serem ratificados ou retificados. Porém, o autor compreende que esses saberes precisam ser experimentados na prática, de modo que sejam confirmados, modificados ou ampliados. Para Gauthier (2006) os saberes mobilizados e produzidos na ação pedagógica dos professores são aqueles que constituem a base teórica para os princípios e métodos da educação e do ensino. Nesse sentido, conforme os autores, os saberes da prática docente resultam da estreita articulação entre formação, experiência profissional e as condições materiais nas quais são desempenhadas.

Em resumo, Pimenta, Gauthier e Freire são favoráveis às propostas de formação continuada que são organizadas no próprio espaço escolar, tendo em vista que elas possibilitam que os professores pensem e dialoguem coletivamente sobre seus saberes. Porém, os autores entendem que a formação só será um tipo de ‘veia arterial’ para transpor o conhecimento para além da epistemologia da prática, se a investigação reflexiva nesse espaço for intencional, e se os resultados obtidos tiverem o suporte da teoria ao serem problematizados.

Do nosso ponto de vista, essa preocupação dos autores não é sem razão, visto que esse movimento de transpor a epistemologia da prática é bastante complexo, sobretudo porque, conforme Vázquez (2007), o homem só é criativo ou age sobre determinada situações para satisfazer suas necessidades. Caso ele não se sinta provocado ou se acomode, tende a repetir.

> [...] o homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade; isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Porém, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem [...] faz um mundo humano e se faz a si próprio. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador; mas junto a ela, temos também - como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída - a repetição. (VÁZQUEZ, 2007, p. 267).

As palavras de Vázquez nos fazem pensar que uma ação pedagógica com caráter espontaneísta não está isenta de mostrar elementos os quais dão nova aparência ao que já existe, visto que o professor e o seu trabalho se apresentam em unidade indissolúvel na relação prática. Portanto, não seria precipitado supor que nem toda formação continuada que se realiza no espaço escolar, mesmo adotando as características estruturais de uma formação crítico-reflexiva, tenha de fato elementos dessa concepção, os quais induzam o professor a ressignificar a sua formação pessoal, profissional e organizacional. Dessa forma, não podemos deixar de considerar a probabilidade de uma proximidade aparente e quase imperceptível entre a práxis reflexiva e a prática reflexiva. Se assim for, a ideia de reflexão crítica na formação de professores pode estar sutilmente a serviço de uma prática repetitiva. Encontramos em Gentil (2012), referência para fundamentar a crítica que fazemos à formação continuada com tais características.

> A atividade docente que se fundamenta na ideia de que o conhecimento é atividade mediada, resultado de um trabalho de investigação e descoberta com a ajuda do outro, pauta as relações de ensino-aprendizagem em uma busca de investigação a partir de colaboração, indicações e orientações. Isso implica uma postura coletiva de disponibilidade ao diálogo e ao trabalho que intente a produção de conhecimentos, e não o simples acesso a informações já existentes a fim de apropriar-se e ou repeti-las. (GENTIL, 2012, p. 285-286).

Com base nas discussões de Vázquez (2007) e Gentil (2012), podemos afirmar que o professor, influenciado por processos formativos que não mantêm o cuidado com a investigação crítica e reflexiva, ao assumir na sua prática um caráter espontaneísta, tem o seu

conhecimento reduzido à aquisição de informações que não ultrapassam o nível da empiria. É provável também que os sentimentos de inquietação e de tensões entre a prática educativa e o conhecimento socialmente elaborado não sejam despertados nesse professor. Ou seja, a relação entre a formação continuada e o conhecimento não terá ferramentas para ultrapassar os limites da empiria pragmática, visto que, se o professor não traz sentimentos de inquietação, a prática educativa torna-se uma sequência de imitação de outras.

A nosso ver, está aí um bom exemplo para a confusão atual que se criou em relação à distinção dos termos *informação* e *conhecimento*, uma vez que a informação com muita frequência acaba sendo entendida como se fosse conhecimento, sem nem mesmo ter passado por um processo de elaboração sistemática. Exatamente por isso, é muito comum ouvirmos ou lermos que estamos vivendo em uma sociedade do conhecimento, mas, a verdade é que vivemos em uma sociedade da informação, as quais surgem de várias fontes.

Ghedin (2002) entende que o processo de conhecer implica o trabalho de classificar, analisar e contextualizar as informações, buscando compreender quais os sentidos e significados conceituais nelas encontrados, a fim de reelaborar outros conceitos interpretativos de si mesmo, do mundo, da realidade e das relações que estão postas na sociedade. Quando discute sobre esse assunto, o autor diz que ao apresentarmos um conhecimento como algo que produzimos, ele será para nós um conhecimento, porque nos ocupamos em problematizar e examinar as informações que nos chegaram, enquanto que o sujeito que recebe a comunicação de tal conhecimento, recebe apenas a informação sobre ele.

Essa compreensão de Ghedin nos leva a inferir que, à medida que o professor consegue, a partir da informação recebida, reelaborar o seu saber, ele tem a possibilidade de transformar a informação em conhecimento.

Por isso a postura investigativa tem sido posta por vários estudiosos como sendo o componente fundamental nas relações que se estabelecem na formação continuada de professores. Em suma, a postura investigativa dos professores tem sido compreendida como auxílio para reunir as informações e elementos que podem contribuir para a elaboração de novos conhecimentos. Ou seja, com essa perspectiva, conforme afirma Ghedin (2002), torna-se imprescidível que haja condições materiais e estruturais para que os professores consigam pensar sobre o sentido e o significado das coisas para que, com a interpretação que fizerem destes sentidos e destes significados presentes na informação e nos conceitos, possam estar conscientes da ampla dimensão do poder existente no conhecimento para transformar a vida social e material, visto que, à medida que o professor reelabora e interpreta as informações é que ele conhece as coisas.

CAPÍTULO IV

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SALA DE EDUCADOR

> *Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo. [...]. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica.*
>
> Paulo Freire (1999)

Neste capítulo apresentamos informações obtidas mediante análise de documentos que abordam a proposta política do Projeto de formação continuada Sala de Educador. Os documentos analisados foram o plano de governo "Agenda da Educação", do Governador Blairo Maggi (2002), o livreto "Projeto Sala de Educador" e os Pareceres Orientativos dos anos 2003 e 2013. Com esses documentos buscamos analisar os fundamentos, as bases teóricas, os objetivos, a organização e a metodologia da proposta de formação.

Também analisamos o PSE elaborado na instituição escolar por seu coletivo (2013), em sincronia com algumas informações obtidas por meio da observação que realizamos durante os encontros do coletivo na instituição para elaboração deste projeto.

Os dados, neste capítulo, foram organizados por meio da análise de conteúdo, tendo em vista que a técnica nos deu possibilidades para examinar com maior profundidade as informações coletadas e interpretar criticamente as comunicações textuais.

4.1 - O PSE como proposição política

O Projeto Sala de Educador é parte de uma política pública de formação continuada dos profissionais da educação no próprio local de trabalho, implantado e implementado no final do ano de 2003 nas escolas da rede estadual pela SEDUC/SUFP por intermédio dos CEFAPROs.

> A formação dos profissionais da educação é um dos principais compromissos assumidos pelo Governo do Estado de Mato Grosso enquanto política pública. O desenvolvimento dessa política parte da compreensão de

> que o *lócus* da formação se dá principalmente no lugar em que o exercício profissional acontece: na escola. (MATO GROSSO, 2011, p. 03).

Essa política começou a ganhar formato ainda em 2002, quando o ex-governador do estado de Mato Grosso, Blairo Maggi apresentou seu plano de governo através do documento intitulado "Mato Grosso mais forte - Agenda da Educação*"*.

No plano de governo Agenda da Educação o nome do projeto de formação não aparece de forma explícita, mas, ao analisar o documento, constatamos no texto vários traços que indicam a pretensão de discutir a educação do Estado, ancorada à organização de um projeto de formação continuada dos professores. Como isso nos levou a intuir que as raízes do SE começaram a ser fincadas a partir dessa proposta de governo, passamos a buscar mais informações que pudessem confirmar o que vínhamos pensando.

Assim, encontramos notícias sobre a apresentação do Projeto de formação continuada Sala de Educador[13] no ano de 2003 nos sites da SEDUC, do Diário de Cuiabá e do 24 Horas News. As reportagens dão conta que a SEDUC começou a apresentar a proposta de formação a partir do mês de agosto de 2003, por meio do I ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SALA DE PROFESSOR. O evento foi realizado pela SEDUC no CEFAPRO de Cuiabá, tendo como participantes 30 coordenadores e diretores de 13 escolas das cidades de Cuiabá e Várzea Grande. Os professores tiveram o primeiro contato com o programa de formação no II ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SALA DE PROFESSOR que aconteceu no mês de outubro, também no CEFAPRO de Cuiabá. De acordo com a reportagem do Diário de Cuiabá (2003), nesse evento foi ressaltado o tema *repensar pedagógico,* com ênfase em uma nova postura do professor que aprende enquanto ensina. Os professores passaram por uma capacitação para só depois dar início a fase de desenvolvimento do Sala de Professor nas escolas.

A confirmação de que os encontros de formação continuada que estavam acontecendo derivavam das políticas educacionais constatadas no plano de governo "Mato Grosso Mais Forte", foi possível mediante uma reportagem do Diário de Cuiabá, onde o líder da equipe de formação continuada da época, José Romildo Magalhães, afirmou que o Programa Sala de Professor era uma proposta da Agenda da Educação do Governo Blairo Maggi. Na reportagem para o Diário de Cuiabá (2003), José Romildo Magalhães, comentou que a proposta de formação continuada ressaltava a importância da prática de estudo, por isso a SEDUC por meio da SUFP buscava chamar mais a atenção dos professores para essa

[13] A busca por informações ocorreu mediante ao uso da denominação (Sala de Professor) de origem do projeto.

prática. Assim, na opinião do líder da equipe, apesar de manter o mesmo formato de outros programas nos quais os professores já se reuniam para discutir e trocar experiências sobre temas cotidianos subsidiados por vídeos como os do Salto Para o Futuro, o Sala de Professor teria um diferencial, porque ele seria desenvolvido pelos próprios professores nos grupos de estudo das escolas.

Com a certeza de que se tratava realmente da origem institucional do SE, voltamos a analisar o documento Agenda da Educação, especialmente porque na ocasião da apresentação dessa proposta, a educação no estado de Mato Grosso passava por um processo de reformulação. Reformulação que teve início no ano de 1997, período em que Dante de Oliveira caminhava para a finalização do seu primeiro mandato como governador do Estado, acirrada pela necessidade de resolver problemas (evasão e repetência) considerados como fracasso escolar.

Uma das medidas do governo Dante de Oliveira para reverter a situação educacional no Estado foi implementar políticas que pudessem ser favoráveis tanto à expansão de oferta de vagas na Educação Básica quanto à permanência dos alunos na escola. Na ocasião, a forma encontrada para alcançar tal objetivo foi a introdução do Ciclo Básico de Alfabetização[14] (CBA).

O documento Agenda da Educação (MATO GROSSO, 2002), o qual foi elaborado com a colaboração do Doutor em Educação Antônio Carlos Máximo e outros, trouxe um diagnóstico da realidade educacional do Estado. O diagnóstico apontava que apesar da ausência da rigidez de um calendário anual, e da flexibilização no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, a Escola Ciclada (implantada em 2000), não vinha obtendo êxito.

Encontramos no plano de governo intitulado Mato Grosso Mais Forte - Agenda da Educação (2002), uma programação política para a educação balizada no conceito de um sistema educacional democrático. No item "*De A a Z - os pré-requisitos de uma escola democrática*", as letras G e I, dessa programação explicitam investimentos na criação de um programa de formação continuada para os professores, como ferramenta de subsídio para as novas demandas da política educacional no Estado.

---

[14] A proposta da SEDUC/MT em 1997 tinha como meta melhorar a qualidade do ensino, por causa disso, com a diminuição da retenção e da evasão escolar, buscou garantir ao aluno a passagem para a próxima série e o direito de alfabetização, coincidindo com a nova forma de organização do Ensino Fundamental de nove anos sinalizado pela LDBEN 9394/96 e regulamentado pela Lei 11.274/2006. Esta proposta, em suas bases teóricas e metodológicas, visava mudar o Sistema Seriado do ensino para o Ciclado. Por isso, para dar continuidade ao que já havia começado em 1997, implantou no início do ano 2000 na rede estadual o Ensino Fundamental organizando a escola em ciclos de formação. Sendo, posteriormente em 2002, por meio Parecer 289/02 aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e regulamentado pela Resolução 262/02.

> G) Investir na formação continuada dos professores, articulada a um criterioso sistema de avaliação, ou seja, instalar um programa de avaliação que seja, ao mesmo tempo, avaliação da qualidade do ensino ministrado, integrado a um sofisticado programa de formação continuada. Em outras palavras, forma-se o professor continuadamente e, anualmente, ou bi-anualmente, efetua-se a avaliação dessa formação. Dessa forma, juntam-se os processos formativos e avaliativos. (MATO GROSSO, 2002, p. 9-10)
>
> I) Criar um programa de qualificação dos professores, mais ou menos nos moldes das Universidades Federais, ou seja, certo percentual de professores, por escola, pode estar sempre em processo de qualificação. (MATO GROSSO, 2002, p.10)

Em 2003, ocasião da implantação do projeto de formação continuada, a equipe gestora da SEDUC estava composta por *Ana Carla Muniz*, como Secretária de Estado de Educação, *Antônio Carlos Máximo* como Secretário Adjunto de Políticas Educacionais e *Mônica Agripina Botelho de Oliveira* como Superintendente de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação. Essa equipe cuidou para que o primeiro Parecer Orientativo, composto de vinte e uma páginas, trouxesse uma caracterização descritiva, intitulada como Programa de Formação Continuada "Sala de Professor". Assim, o documento Parecer Orientativo de 2003 é caracterizado como um assessoramento direcionado para o processo de implantação que seguiu até o ano de 2006. Talvez o fato de se tratar de um documento de implantação, seja a explicação para que somente o parecer do ano de 2003, apresente um item intitulado "justificativa".

Conforme se encontra no primeiro Parecer Orientativo[15] (MATO GROSSO, 2003) que se refere ao desenvolvimento da formação continuada do então chamado "Programa Sala de Professor", a proposta é reflexo de anseios dos professores da rede estadual de ensino, especialmente porque esses estavam insatisfeitos com o funcionamento do Programa Salto para o Futuro, por não atender especificidades locais e momentâneas. Se considerarmos que naquela época o desafio estava sendo transpor a prática pedagógica do sistema seriado para a do ciclado, então, possivelmente essa era uma das especificidades momentâneas. Se assim for, podemos entender que o projeto de formação continuada não resultou apenas dos anseios dos professores, como foi afirmado no Parecer Orientativo 2003. Do nosso ponto de vista, houve

[15] O Parecer Orientativo é um documento da SEDUC/SUFP de Mato Grosso disponibilizado pelos CEFAPROS às escolas anualmente por trazer orientações sobre a organização e desenvolvimento do PSE. É importante observar que ao contrário do primeiro parecer, a denominação da ação governamental nos pareceres dos anos seguintes aparece como "Projeto" e não como "Programa".

também outros interesses, como por exemplo, integrar o projeto a outros programas já existentes em interface com a política educacional do Estado.

Na análise do Parecer Orientativo, constatamos que o documento de 2003, apresentava claramente metas a serem atingidas no primeiro triênio de implantação. As metas eram:

> i) Oferecer Formação Continuada aos professores da Rede Pública Estadual de Mato Grosso, durante o ano letivo da Unidade Escolar com carga horária de 160 horas anuais, desenvolvidos nos Centros de Formação e Atualização do Professor; ii) Implantar no ano de 2003, em 31 municípios, no interior de 100% de suas escolas, grupos de estudos de Formação Continuada para profissionais docentes, com encontros regulares desenvolvidos semanalmente nas horas atividades; iii) Implementar em 2004, os grupos de estudos em 83 municípios que estarão concluindo no ano de 2003 o programa Parâmetros em Ação; e, iv) Atingir 100% dos municípios em 2005 (MATO GROSSO, 2003, p. 07).

O parecer dava a entender que havia por parte da Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação (órgão responsável pela sua elaboração) uma crença, de que a implementação da proposta, pautada pela inovação, atenderia demandas educacionais. No documento há registro de um desejo que os professores promovessem transformações, atitudes e ações pedagógicas, refletindo no e sobre o processo de ensino aprendizagem, priorizando suas competências e habilidades, a partir de grupos de estudos regulares e contínuos.

Nesse contexto os CEFAPROs, os quais já eram importantes articuladores para a formação de professores, foram fortalecidos como agentes executores da política de formação continuada dos profissionais da Educação Básica da rede pública estadual de ensino, mediante a Lei 8.405, que em 2005 transformou os pólos em unidades administravas da SEDUC, tendo em vista que tornaram-se essenciais para o desenvolvimento do SE.

Como a proposta do PSE tem como base o contexto escolar e a prática desenvolvida nesse espaço, os CEFAPROs passariam a ter como função mais direta diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas; estimular, divulgar e realizar ações inovadoras por meio de troca de experiências, de reflexão e investigação coletiva sobre a própria realidade educativa, a fim de responder imperativos de melhora dos projetos formativos nas escolas, corresponsabilizando todos os envolvidos no processo; e disseminar e mediar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada. (MATO GROSSO, 2010).

Em 2010, SUFP e CEFAPROs apresentaram um documento intitulado “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, pautando-se na Lei Complementar nº 49/98 que assegurou a valorização dos profissionais em conformidade com as diretrizes nacionais. E na Lei Complementar 50/98, que garante a carreira única e o piso salarial para os profissionais da Educação Básica, além de definir a jornada de trabalho com previsão de hora atividade, compreendida como o período reservado a estudos, planejamento, preparação de aulas e avaliação, incluída na jornada de trabalho dos professores em função docente.

Essa política para os profissionais da Educação Básica (MATO GROSSO, 2010), ao tratar da formação continuada, afirma que particularmente no dia a dia da escola, os profissionais precisam ter oportunidade para refletir sobre sua ação educativa de forma que se promova tanto a atualização quanto o aprofundamento de seus conhecimentos. Uma das afirmativas encontradas no documento, diz que a formação continuada de tais profissionais deve ser:

> [...] 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) [Grifo nosso].

Queremos aqui pensar essa ideia de “um espaço de produção e socialização de conhecimento” defendida na política, a partir de Nóvoa (2009), visto que esse tipo de proposição permite vislumbrar uma perspectiva de profissionais como produtores de conhecimentos. Para o autor, o ato de refletir sobre as práticas não significa apenas mobilizar a experiência em uma dimensão pedagógica em torno do saber fazer. Significa, também, que a troca de experiências e a partilha de saberes em uma dimensão crítica, reflexiva e avaliativa, poderá tanto consolidar os conhecimentos já existentes como possibilitar condições para que outros derivem dos estudos e diálogos nos espaços de formação mútua. Parece então, que, na política, essa dimensão não distancia daquilo que pensa Nóvoa. Porém, durante a análise precisaremos estar atentos sobre como ela está posta no PSE e no Parecer Orientativo.

Ainda sobre as concepções expostas na política de formação para os profissionais da Educação Básica, a Lei Federal nº 12.014/2009 (Art. 1º), abriu caminho para que o estado de Mato Grosso assumisse a formação continuada como um dos principais pilares na *política de valorização dos profissionais da educação*. Por conta disso, o projeto de formação continuada, que até o final do ano de 2010 tinha como sujeitos, professores, coordenadores

pedagógicos e diretores, sofreu alterações em 2011, passando a incluir todos os profissionais da escola no mesmo processo de formação. Dessa forma, uma vez que a formação estendeu o assessoramento pedagógico a funcionários Técnicos Administrativos Educacional e Apoio Administrativo Educacional, tornou-se necessário a alteração da denominação de origem "Sala de Professor" para "Sala de Educador", tendo em vista a compreensão na Lei Federal de que todos os profissionais vinculados à escola são educadores.

Em se tratando do objetivo do PSE, constatamos que no projeto, ele segue apresentado da seguinte forma:

> **Objetivo Geral**:
> - Fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos profissionais da educação, construindo um comprometimento coletivo com a qualidade do processo educativo do aluno.
>
> **Objetivos Específicos**:
> - Diagnosticar as necessidades formativas dos profissionais da Unidade Escolar;
> - Desenvolver as potencialidades do profissional e qualificar seu desempenho no trabalho;
> - Organizar momentos de estudos no coletivo da unidade escolar;
> - Construir a programação de estudos da "Sala de Educador da Escola", articulado ao Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Escolar;
> - Possibilitar ao profissional da unidade escolar a cultura de formação, num processo contínuo, coletivo e individual;
> - Estimular, incentivar e subsidiar a construção, o desenvolvimento e execução de projetos pedagógicos de investigação sobre e da realidade educativa do sistema de ensino e do fazer pedagógico;
> - Desencadear na escola o processo de reflexão na e sobre suas práticas. (MATO GROSSO, 2011, p. 9-10).

Considerando que o Parecer Orientativo é o documento que chega anualmente à escola, trazendo orientações sobre a organização e o desenvolvimento do PSE, decidimos observar no parecer de 2013 se o objetivo segue apresentado conforme encontrado no projeto inicial. Constatamos que foram usadas outras palavras para dizer a mesma coisa em relação à escola como espaço de formação continuada com o envolvimento e participação do coletivo. Porém, na parte final, o foco é diferente. Ou seja, enquanto no projeto o foco principal é a "qualidade do processo educativo do aluno" (MATO GROSSO, 2011, p. 9), no Parecer Orientativo é "o aprimoramento das ações pedagógicas" (Op. cit., 2013). Por causa disso, para identificar essas modificações, decidimos verificar como o objetivo foi apresentado em alguns pareceres de anos anteriores, a começar pelo parecer de implantação, conforme quadro que segue.

Quadro 4 – Objetivo do PSE nos Pareceres Orientativos

Ano	OBJETIVOS
2003	Fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos professores a fim de **desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho no trabalho**, por meio da organização de grupos de estudos construindo um comprometimento coletivo com **o processo de ensino e aprendizagem**.
2010	Fortalecer a escola como lócus de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a **melhoria da aprendizagem dos que nela estão.**
2011	Fortalecer a escola como *lócus* de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a **melhoria da qualidade social da educação**.
2012	Fortalecer a escola como *lócus* de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a **melhoria da qualidade social da educação.**
2013	Fortalecer a escola como lócus de formação continuada, com a organização de grupos de estudo e esforço coletivo, **aprimorando as ações pedagógicas**.

Fonte: Mato Grosso. Elaborado a partir dos Pareceres Orientativos dos anos 2003, 2010, 2011, 2012 e 2013.

Conforme pode ser observado no quadro anterior, a dimensão do objetivo do PSE nos pareceres orientativos, especialmente a parte final, foi sendo reescrita no decorrer dos anos. Assim, nos pareceres de 2003 e 2010 o foco basicamente estava na dimensão do ensino. A demanda formativa compreendia a capacitação do professor para desenvolver habilidades para intervenções no fazer pedagógico. Nos pareceres orientativos de 2011 e 2012 com foco na qualidade social da educação, apesar de não apresentar os elementos que poderiam indicar ou sinalizar a qualidade, a proposição abarca uma dimensão política na formação. E no de 2013, voltou novamente para o ensino, isto é, para as demandas das ações pedagógicas e do saber fazer.

Como as políticas educacionais no Brasil têm se apoiado no conceito de qualidade, advindo das bases de teorias econômicas para pensar a qualificação profissional, especialmente dos professores da Educação Básica (GENTILI, 1999), recorremos à análise de conteúdo, a fim de sistematizar as informações encontradas nos pareceres, de modo que facilitem as interpretações e inferências.

Com base em Bardin (1977) entendemos que a análise de conteúdo constitui-se como uma técnica que dá movimento as informações, subsidiando a explicitação do que foi dito e do que não foi dito em determinadas comunicações. Por considerar que essa técnica contribui para a análise dos objetivos do SE encontrados nos pareceres orientativos e para a compreensão de ideologias que podem existir nos dispositivos legais da política de formação continuada dos profissionais da educação de Mato Grosso, decidimos codificar o que está sendo comunicado como foco principal do objetivo nos documentos.

Para Bardin (1977), codificar o material coletado significa tratá-lo. Ou seja, a codificação tem relação com uma transformação dos dados brutos do texto, seguindo regras

precisas, que nos permita uma representação do conteúdo. Dessa forma, conforme o autor, essa transformação compreende três regras: escolha das unidades, a escolha da classificação e a escolha das categorias. Nesse processo de categorização, foram consideradas as três dimensões. Assim a categoria representa a dimensão maior, a classificação por unidade de registro, como dimensão de abrangência intermediária e a unidade de contexto, que evidenciam convergências e divergências, como dimensão secundária. Com isso, objetivamos a descrição analítica das informações encontradas no objetivo do SE nos pareceres de 2003, 2010, 2011, 2012 e 2013.

Quadro 5 – Foco principal do objetivo do PSE nos Pareceres Orientativos

		Unidade de Registro	Ano	Unidade de contexto
Categoria *a posteriori*	**Competitividade e Produtividade**	Aprender para saber fazer	2003	Foco: - Desenvolvimento de potencialidades dos professores; - Qualificação para o desempenho do trabalho; - Processo de ensino e aprendizagem
			2010	Foco: - Melhoria da aprendizagem dos que nela estão
		Aprender para saber fazer junto	2011/ 2012	Foco: - Melhoria da qualidade social da educação
		Aprender para saber fazer melhor	2013	Foco: - Aprimoramento das ações pedagógicas

Para análise das informações expostas no quadro, partimos do conceito de qualidade como procedente da lógica de teorias econômicas, o qual foi transferido sem mediações para o campo educacional (GENTILI, 1999). Supomos que a política de formação continuada para os profissionais da Educação Básica, no seu interior, estaria associada às demandas e condicionantes de eficiência. Tais suposições nos levaram a procurar convergências entre o foco do objetivo apresentado nos pareceres orientativos e as características de interesses capitalistas ligadas ao termo qualidade.

Nos pareceres dos anos 2003, 2010 e 2013, o termo qualidade não aparece de forma visível no objetivo, porém acreditamos que os princípios intrínsecos do termo, estão entranhados em algumas partes do texto, mediante o uso de palavras que dão ênfase a melhoria dos processos e a busca por excelência.

Com exceção do Parecer Orientativo do ano de 2013, os outros quatro pareceres apresentam, na introdução, uma afirmativa, indicando a formação continuada dos professores como saída possível para a melhoria da qualidade da educação. Ou seja, o professor é agente principal para a implantação de políticas apresentadas como renovação das escolas e das

práticas pedagógicas. No caso da política de Mato Grosso, entendemos que a ideia de capacitar o professor para desenvolver habilidades e aprimoramento do saber para fazer intervenções no pedagógico, conforme pareceres, tem relação com a ideia de eficiência defendida pela dita sociedade do conhecimento, que exige a constante produção de evidência de qualidade total dos serviços (DUARTE, 2003).

Em relação ao foco na melhoria da qualidade social da educação, de acordo com Silva (2009, p. 225), a qualidade social na educação,

> [...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as experiências [...] em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Ao analisar o objetivo do SE, verificamos que não há referências de quais seriam os indicadores que sinalizariam qualidade. Isso nos leva a questionar se os indicadores estariam limitados a fórmulas de mensurar, estabelecidos linearmente de forma descontextualizada.

Constatamos na proposição, interesses de que os profissionais da educação desenvolvessem ações colaborativas que culminassem em uma cogestão das problemáticas existentes no ambiente escolar. Nessa dimensão, acreditamos que a qualidade esteja sendo medida via a efetivação de gestão democrática e regime de colaboração dos distintos segmentos da comunidade para organizar e gerir o trabalho pedagógico da escola, sem considerar outros elementos que possivelmente também podem ser contributos para prejuízos no processo formativos dos professores.

Com base nessas análises, inferimos que a concepção de formação expressa nos pareceres orientativos tem caráter de ajustes para se adequarem ao que propõe o Relatório de Delors (cidadão produtivo e competitivo), por isso ocupa-se de que na formação, o sujeito aprenda para saber fazer e fazer cada vez melhor, seja sozinho ou em grupo. Nesse contexto, cumpre destacar que a concepção internalizada no PSE como proposta política privilegia a aprendizagem de conhecimentos pedagógicos no processo de formação.

4.2 – Bases teóricas que fundamentam o PSE

Ao analisar o “Projeto Sala de Educador” (MATO GROSSO, 2011), constatamos que as expectativas concentram-se em atividades coletivas de reflexão, com fins de investigar

a prática e problemas pedagógicos gerados em sala de aula e contextos escolares. Nestes termos, com interesse de que professores e demais profissionais adquiram a cultura de gerir sua formação (num processo contínuo, individual e coletivo), a prática dos professores e a escola como espaço de relações e construção de saberes são os elementos principais no desenvolvimento do SE.

Com o intento de oferecer elementos para interpretação e inferências sobre as bases teóricas que fundamentam o PSE, organizamos os princípios que sustentam o projeto em uma figura que segue.

Figura 2 – **Projeto de formação continuada Sala de Educador**

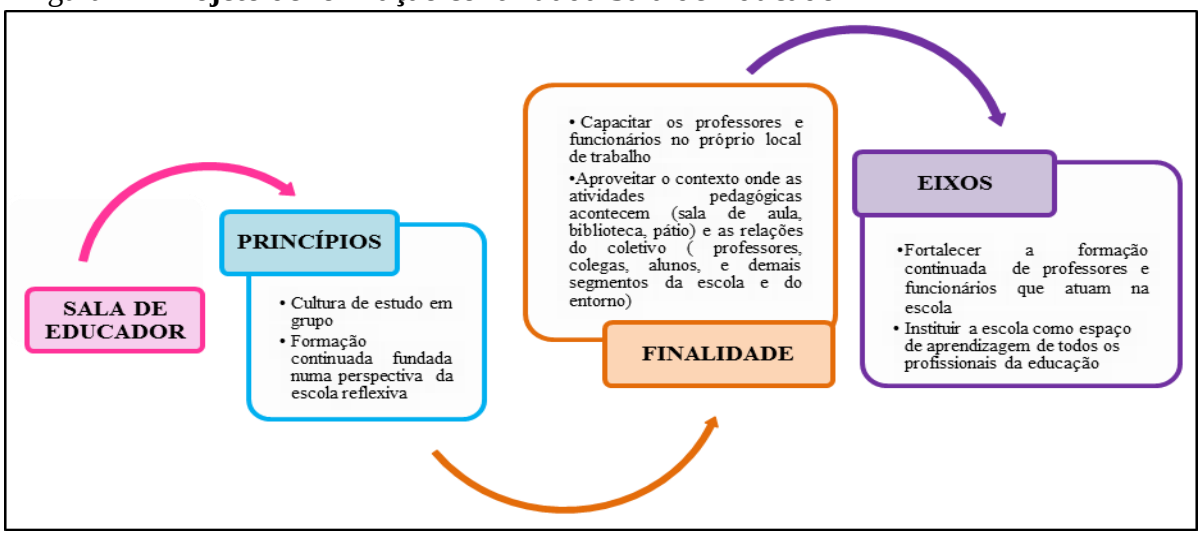


Figura elaborada pela autora a partir do Projeto Sala de Educador (2011).

Durante as análises constatamos que os princípios do PSE foram concebidos a partir de concepções que defendem a constituição da escola que autogerencia seus projetos de formação humana com a colaboração de todo o seu coletivo. No projeto essas concepções são referenciadas em Nóvoa (1997)[16], Brzezinski (2001) e Alarcão (2001 e 2003), tendo em vista que esses autores sublinham como importante o desenvolvimento da formação como um processo contínuo, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas.

No Projeto de formação continuada Sala de Educador, estudos de Alarcão, que discutem sobre professores e escola reflexiva, são utilizados para propor a organização de uma escola que tenha como cultura a prática de pensar a si própria num processo de investigação que seja ao mesmo tempo avaliativo e formativo. A nosso ver, a formação continuada, em uma perspectiva de escola reflexiva, sugere que os sujeitos envolvidos participem em todo o processo, desde a concepção até a avaliação. Entendemos que essa

[16] Nóvoa, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

perspectiva implica na construção de um projeto de formação continuada orientado para promover a autonomia e participação dos profissionais docentes.

Para sustentar sua ideia de *escola reflexiva,* Alarcão (2001) parte de uma analogia do conceito de *professor reflexivo,* difundido por Schön (2000). A autora apresenta a questão situando o contexto de transformações e identificando a emergência de um novo paradigma de civilização que se caracteriza por uma nova racionalidade, manifesta no modo de atuar dos profissionais, na reestruturação das organizações e no posicionamento dos pesquisadores perante os fenômenos investigados.

> Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando em seu seio interações interpessoais. A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros. (ALARCÃO, 2001, p.11).

No entender da autora, essa nova maneira de pensar e agir tem efeitos no valor intelectual da escola e reflete no modo de compreender a formação dos professores e o currículo, na forma como os professores percebem e efetivam sua prática pedagógica, no modo como os alunos vivem o ser ‘estudante’, no papel de cada membro da comunidade educativa, repercutindo nas dinâmicas de desenvolvimento que as escolas introduzem. Por isso, Alarcão acredita que as escolas precisam transformar a si próprias, refletir, rever seu modo de funcionar e mudar para responder aos desafios propostos pela sociedade atual, pois “a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes ou aqueles” (2001, p.15). Constatamos então, que é com base nesses pensamentos de Alarcão que a SEDUC/SUFP se ancoram para vislumbrar na formação continuada nascida, na própria escola, subsídios para que os profissionais da educação, sobretudo os professores, encontrem solução para problemas que surgem e para as dificuldades no desempenho da prática pedagógica.

> Na convergência da formação coletiva **o primeiro foco do ‘Sala de Educador’ é o de mobilizar todos os profissionais da escola a refletir as suas práticas, trocar experiências e promover debates, realizando momentos processuais formativos coletivos dos sujeitos envolvidos no processo educacional**, de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam o seu papel no contexto escolar. (MATO GROSSO, 2011, p. 6). [Grifo Nosso]

Em outras palavras, o projeto de formação pretende produzir uma melhoria e transformação das práticas, visto que é dado um relevo aos saberes práticos, mediante a instituição de grupos de estudos, de fomento de uma postura reflexiva e do exercício da prática dialógica entre os pares. Do nosso ponto de vista, a intenção de mobilizar os profissionais da educação para dialogar reflexivamente, conforme proposto no projeto, tende a ser pertinente enquanto base para um trabalho que vê no outro a extensão de si mesmo para levantar questões e fazer observações críticas aos conhecimentos mobilizados cotidianamente no ambiente escolar.

Alarcão (2001) compreende a pesquisa-ação como uma metodologia de intervenção social, que pode oferecer aos profissionais da educação condições de gerir sua própria ação e dialogar constantemente com ela a partir de um diagnóstico inicial, produzido, planejado e executado por eles mesmos, tendo o pesquisar e o agir como método. Conforme a autora, a escola reflexiva, compreende a formação em serviço construída a partir da pesquisa-ação como a base para gerir a escola (avaliação constante das ações) e formar professores reflexivos. Alarcão afirma que "uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e um local onde se produz conhecimento sobre educação" (2003, p.38). Isso porque no entender da autora, a avaliação constante das práticas conduz ao aprendizado.

Com base nisso, como opção para alcançar o objetivo de ter um caráter crítico-reflexivo adotou-se a pesquisa-ação como metodologia para o PSE.

> Diante das características de formação/auto-formação participativa do 'Sala de Educador' com intencionalidade de transformação da realidade é que se faz a opção por trabalhar com a pesquisa-ação, conscientes de que essa é uma vertente teórico-metodológica que possibilita uma abordagem na qual os sujeitos envolvidos assumem os dois papéis de pesquisador e de participante, cabendo ainda a condução dialógica na direção de mudança de percepção e de comportamento . (MATO GROSSO, 2011, p. 18).

No PSE, a compreensão de pesquisa-ação como método, se ampara nos estudos de Franco (2005). Dessa forma está relacionado à consciência de que o processo formativo requer registro dos dados que incluem: referências dos acordos estabelecidos para o funcionamento de grupo; dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica; descrição de atividades e práticas do grupo; sínteses das reflexões e decisões; caracterização das mudanças e descrição da participação dos elementos do grupo.

Ao analisar essa dinâmica da formação, estamos convencidos de que o funcionamento do SE depende do conciliar a ideia de escola como lugar de formação dos

professores e espaço da análise partilhada das práticas; o envolvimento participativo dos sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos, gestores e funcionários) e os conhecimentos dos profissionais (conhecimentos do conteúdo disciplinar, do currículo, do aluno e de suas características, dos contextos, dos fins educativos, tácitos e da profissão) como matéria prima. Assim, considerando que a base teórica que fundamenta o PSE defende a ideia de sujeitos que assumem o papel de pesquisadores de suas práticas e da autorreflexão coletiva mediante estudos em grupo, leituras, discussões, diálogos e trocas de experiências, entendemos que o conhecimento que pode advir desse movimento de formação não tem como característica o rigor científico. De acordo com Gatti (2007) o conhecimento que emerge de um rigor científico tem como ação o desvelar processos mediante uma rigidez metodológica e a explicação a partir de um referencial. Nestes termos, explicações óbvias, superficiais e não sistemáticas de situações sinalizam insipiência na compreensão dos fenômenos.

Com base nas análises do referencial teórico que fundamenta o PSE, entendemos que o projeto visa a produção de um conhecimento pedagógico, advindo do investigar contextos formativos com base na experiência, conforme perspectiva de Schön (2000) e Alarcão (2001 – 2003), com a função de dar elementos para que os profissionais repensem suas ações pedagógicas. Assim, dada a definição do que se entende por conhecimento científico, não é este o conhecimento que se espera do SE, mais sim o conhecimento pedagógico que compreende o processo de ensino-aprendizagem (aspectos físicos, psíquicos, cognitivos, afetivos e culturais dos sujeitos) .

4.3 - Organização e desenvolvimento do PSE na escola com base no Parecer Orientativo

A coordenação pedagógica da unidade escolar, acompanhada e orientada por formadores do CEFAPRO é a responsável por cuidar da organização e desenvolvimento do PSE na escola. Para dar conta disso, a coordenação geralmente pauta-se no Parecer Orientativo, por ser ele um documento que traz orientações para elaboração do projeto da escola, de acordo com a política de formação continuada para os profissionais da educação.

De acordo com o Parecer Orientativo (MATO GROSSO, 2013), cada unidade escolar da rede estadual de Mato Grosso tem como responsabilidade elaborar o seu projeto de formação, com a participação de todos os profissionais que nela atuam. Com isso, a vida escolar e os problemas que nela se apresentam devem ser observados por tais profissionais, de modo que, no projeto, as demandas formativas sejam evidenciadas por diagnóstico,

sinalizando a problemática a ser trabalhada e o foco de discussão, as estratégias adotadas para o desenvolvimento dos estudos, o cronograma de execução e os critérios de avaliação.

Além de pautarem-se nas concepções que se encontram nas Orientações Curriculares para a Educação Básica/MT, no processo de elaborar o projeto de formação continuada, os profissionais precisam estar atentos para articulá-lo ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e ao Plano de desenvolvimento da Educação (PDE). Na hora de fazer o diagnóstico, devem também considerar os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provinha Brasil e o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA), que baseados em parâmetros de qualidade estabelecidos, demonstram resultados de avaliações.

O Parecer Orientativo (MATO GROSSO, 2013), coloca como ideal que a elaboração do projeto aconteça no início do ano, durante a Semana Pedagógica, para que possa ser encaminhado ao CEFAPRO para ser avaliado. Conforme o parecer, como o CEFAPRO tem o papel de implantar, implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados de várias escolas, a preocupação com o tempo é importante porque geralmente precisa de aproximadamente 15 dias para fazer a devolução do projeto com orientações para iniciar a execução do SE na escola.

Em relação à carga horária da formação SE, o parecer orienta que o total mínimo seja de 80 horas anualmente. Essa carga horária pode ser distribuída em 40 horas no primeiro semestre e 40 no segundo, podendo ser utilizada também parte do tempo destinado à hora atividade. Os encontros, que são presenciais, podem ser semanais, quinzenais ou mensais, conforme definição dos profissionais da escola. Porém, por ser uma formação presencial, o parecer deixa claro que somente os participantes que atingirem 75% de assiduidade receberão o certificado de formação continuada Projeto Sala de Educador[17].

Como a proposta formativa é posta como “um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas” (MATO GROSSO, 2013, p. 2) no projeto da escola precisa estar previsto momentos de formação coletiva (professores e funcionários) e específica (por área de atuação).

O recurso para o desenvolvimento do PSE na escola deve ser previsto no PDE, conforme a instrução normativa do ano corrente, que dispõe sobre a implementação do PPP, para garantir os materiais como livros, cadernos de registros, equipamentos, etc.

[17] Somente o certificado compreendido como Projeto Sala de Educador tem valor de 5 pontos no processo seletivo para contratação de profissionais temporários.

Conforme Parecer Orientativo (MATO GROSSO, 2013), é parte das atividades da coordenação de formação, dos professores formadores do CEFAPRO e do coletivo da escola realizar a avaliação da formação continuada SE, de modo que os dados do processo avaliativo possam servir como diagnóstico para o planejamento do projeto de formação continuada do ano seguinte.

4.4 - PSE da escola onde ocorreu a pesquisa

A escola onde realizamos a pesquisa foi escolhida inicialmente por atender aos critérios previamente estabelecidos (ser urbana, ser da rede estadual, ter o Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação Humana e ter o projeto de formação continuada Sala de Educador implementado). E, depois, por apresentar algumas particularidades como: ser uma das escolas mais antigas do município; ter uma estrutura física grande; receber alunos de vários bairros; e desenvolver, na unidade escolar, outras possibilidades de formação continuada para professores e funcionários, além do SE.

A escola escolhida para ser o espaço de coleta dos dados oferece educação no nível Ensino Fundamental e na modalidade Educação de Jovens e Adultos, distribuída nos períodos matutino, vespertino e noturno. E os profissionais atendidos (professores, técnicos administrativos e apoio da escola) com o Projeto de formação continuada SE somam um total de 65 (sessenta e cinco).

No PPP da escola, constatamos que sua filosofia aparece sustentada na ideia de trabalhar por uma educação de qualidade, que seja inclusiva, humanitária, responsável e consciente das transformações sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas. Por isso, tem como meta desenvolver relações de convivência entre alunos, professores e demais segmentos, considerando as peculiaridades de cada um, como: sexo, idade, etnia, religião, classe social, grau de instrução, padrão de beleza, opção política ideológica, orientação sexual, etc.

Ao analisar o PSE da escola, constatamos que a formação na unidade é apresentada com o objetivo de “promover estudos, reflexões e atividades de formação continuada para profissionais da educação da E.E [...], promovendo a interação com o propósito de aprimorar a qualidade pedagógica metodológica do processo de ensino-aprendizagem” (ESCOLA, 2013, p. 3). Ou seja, muito próximo do objetivo encontrado no Parecer Orientativo de 2013, que propõe aprimorar as ações pedagógicas.

É importante esclarecer que, na ocasião da elaboração do projeto, mediante assessoria pedagógica, os profissionais da escola onde realizamos a pesquisa receberam orientação da professora formadora do CEFAPRO, que fizessem o diagnóstico das necessidades formativas observando demandas compreendidas como fragilidades pedagógicas (informação obtida por observação). O alvo de tal orientação era detectar o que não estava funcionando bem e debater sobre, a fim de encontrar solução ou respostas, ou seja, melhorar as ações.

Para prosseguir com a análise do PSE da escola, passaremos a relacionar os dados do documento com informações que obtivemos por meio da observação feita no início do mês de março de 2013, em dois encontros promovidos pela gestão escolar e professora formadora do CEFAPRO com todo o coletivo da escola, para elaborar o projeto de formação continuada.

O diagnóstico das necessidades formativas e as propostas de temática para o projeto foram obtidos mediante a dinâmica de dividir os profissionais presentes em cinco grupos (sendo 4 grupos de docentes e 1 de não docentes) para responder um questionário[18] com cinco perguntas. As perguntas para os professores foram as seguintes[19]:

1 – *Cite 2 fragilidades do âmbito escolar que prejudicam consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem*. Essas duas fragilidades seriam os problemas percebidos pelos professores em relação ao ensino e aprendizagem. Portanto, seriam as possíveis temáticas de estudo.

2 - *Justifique em 2 parágrafos a importância de reflexões sobre as fragilidades apresentadas.* As justificativas seriam para compreender melhor de que forma os professores percebem as fragilidades e as possíveis necessidades de intervenções.

3 – *Considerando a teoria existente sobre o campo educacional, destaque quais autores poderiam fortalecer as reflexões sobre as fragilidades apresentadas e justifique*. Ou seja, os professores deveriam sugerir o referencial teórico que poderiam utilizar para estudar sobre as fragilidades que estavam apontando.

4 – *Observem as fragilidades apontadas, analisem e descrevam se são temáticas que demandam estudos a curto ou a longo prazo*. A fim de prever o cronograma, os professores deveriam dizer se as fragilidades apontadas precisariam ser discutidas a curto ou a longo prazo.

---

[18] Esse instrumento de coleta de dados foi aplicado pela formadora do CEFAPRO.

[19] Uma vez que nosso foco de observação se restringia aos profissionais docentes, optamos em não registrar as perguntas e informações do grupo dos funcionários.

5 – *Destaque quais estratégias de reflexões individuais e/ou coletivas poderiam ser realizadas no SE para minimizar as fragilidades abordadas e, consequentemente, fortalecer a prática educativa em sala de aula*. Com essa questão, os professores proporiam a metodologia e as formas de abordar as fragilidades durante os estudos do SE.

Cada pergunta trazia um objetivo específico, já pensado para organização do projeto de formação continuada. Ou seja, a 1ª pergunta buscava elencar as temáticas pautadas nas fragilidades (problemas) de âmbito local, a 2ª justificativa, a 3ª levantar o aporte teórico, 4ª organizar o cronograma e a 5ª prever a metodologia dos encontros.

Para o desenvolvimento da atividade, os grupos tiveram o tempo de 15 (quinze) minutos. Depois disso, cada grupo teve como função socializar, explicando suas respostas. As informações socializadas pelos grupos foram organizadas por nós, de forma visível, em um quadro, conforme segue, para que facilite a compreensão.

Quadro 6 – Propostas do coletivo de professores para elaboração do PSE 2013

Eixos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Fragilidades	- Gestão escolar pedagógica -Incompetência Fonética	- Patrimônio/estrutura sucateada - Comunicação entre segmentos e comunidade escolar e pais	- Falta de compromisso e participação dos alunos - Evasão dos alunos do EJA	- Ausência da família - Falta de compromisso com estudos e indisciplina dos alunos
Justificativa	"Nós vivemos o dia a dia da educação, então o lugar onde a teoria precisaria ser discutida seria aqui (escola), mesmo assim não gostamos muito dela".	O Sucateamento na escola atrapalha o processo de ensino-aprendizagem; O não repasse das informações e de saber o que um pensa do outro também. "A comunicação com os colegas e segmentos pode nos ajudar, porque podemos aprender uns com os outros".	Necessidade de pensar em métodos diferenciados para trabalhar com esses alunos dos EJA porque eles são trabalhadores que chegam cansados e muitas vezes precisam até trazer os filhos para escola porque não têm com quem deixar.	Os pais não estão preocupados com a educação dos filhos, deixaram tudo por conta dos professores.
Referencial	- Freire - Pacheco	Desconhecem autores que abordam sobre o assunto.	- Gadotti - Outros da diversidade	
Cronograma	Longo Prazo		Longo Prazo	
Metodologia	Aula e palestra com professores que tenham pesquisa e conhecimento sobre o assunto porque leitura depois das 17 h não tem produtividade		"Discussões, leituras e reflexões em pequenos grupos - depois para o grupo maior – depois levar para sala de aula. Porque a intenção da formação é modificar a prática. Se assim não for, fica desanimador. Também estudo com um profissional que conheça a realidade do chão da escola para nos ensinar, porque não sabemos. Mas tem que ser com alguém que realmente conheça a nossa realidade, porque ficar 4 horas ouvindo blablablá ninguém aguenta mais".	Orientações práticas e não teóricas através de troca de experiências

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

No acompanhamento do processo de elaboração do projeto constatamos a ausência de algum aporte teórico basilar da dinâmica reflexiva e também de um rigor metodológico na definição dos conteúdos compreendidos como fragilidades (problemas). Verificamos ainda

que as expectativas de formação ficaram restritas ao âmbito local e aos saberes necessários à prática docente. Ou seja, em uma vertente pedagógica de aperfeiçoamento de competências e domínio de didáticas inerentes aos processos e metodologias de ensino-aprendizagem, as demandas formativas do SE na escola pesquisada amparam-se em perspectivas que valorizam o caráter contextual, organizacional e orientado para resolver problemas imediatos.

Ao analisar o projeto de formação continuada SE da escola, constatamos que, das informações socializadas pelos grupos nos encontros para elaboração do PSE de 2013, apenas os conteúdos e as datas em que eles seriam estudados pelo coletivo da escola foram organizados num quadro denominado cronograma. Ou seja, não houve referência de uma sistemática que indicasse como cada temática seria estudada/investigada ou quais recursos seriam utilizados. De maneira geral, o item metodologia, informa que os conteúdos elencados no cronograma seriam apresentados por meio de seminários, textos impressos, trocas de experiências, CD/DVD áudio, dinâmicas, cartazes, filmes e oficinas. Entretanto, observamos que na etapa de elaboração do projeto, os professores ao sugerirem as temáticas a serem estudadas na formação, manifestaram dificuldades para lidar com os dilemas e pressões da educação atual, sem a ajuda de palestrantes e profissionais externos.

Durante a observação realizada nos encontros para elaboração do PSE da escola, constatamos ainda que professores e demais profissionais solicitaram a realização de encontros formativos com momentos para todo o coletivo e momentos com grupos menores por área de conhecimento. Assim, definiu-se que nas terças feiras no período das 17 h até às 19 h, o encontro seria com todo o coletivo da escola e com a presença de todas as coordenadoras. E, para as outras duas horas, cada coordenadora ficaria responsável por organizar encontros específicos por área. Dessa forma, conforme apresentado no projeto, para os professores dos anos iniciais, manteve-se a terça-feira, no período das 19 h até às 21 h. Assim, ao encerrar o encontro com o coletivo, os professores do 1º e 2º Ciclo, professores articuladores e da sala de recurso, deveriam permanecer. Em relação ao grupo dos professores do 3º Ciclo, os encontros aconteceriam também nas terças feiras, porém das 15 h às 17 h, dos professores da modalidade EJA, os encontros complementares aconteceriam em sábados alternados com quatro horas de duração e dos não docentes seriam nas quintas feiras.

Nos encontros para elaboração do projeto, não se discutiu sobre a avaliação do SE. Entretanto, o projeto diz que a avaliação seria feita coletivamente (professores, coordenadoras, diretora e demais profissionais) e também de forma individual, por meio de relato: oral ou escrito. Seriam avaliados os pontos positivos e os negativos das ações

formativas. Além disso, propunha-se verificar o que foi possível, dos estudos no SE, aplicar na prática pedagógica.

Como resultado da análise que fizemos dos documentos, podemos dizer que o PSE é apresentado como uma proposta política que visa conferir aos professores meios para que esses investiguem a própria prática. O que nos leva a entender que o modo de pensar e de agir dos professores, pode implicar na maneira como a formação continuada é concebida e realizada.

CAPÍTULO V

CONHECIMENTO PRODUZIDO NO SALA DE EDUCADOR

> *Não pesquisamos por pesquisar e nem refletimos por refletir. Tanto a reflexão quanto a pesquisa são meios pelos quais podemos agir como sujeitos transformadores da realidade social. Isto indica que nosso trabalho, enquanto professores, é o de ensinar a aprender para que o conhecimento construído pela aprendizagem seja um poderoso instrumento de combate às formas de injustiças que se reproduzem no interior da sociedade.*
>
> Evandro Ghedin (2012)

Neste capítulo analisamos as informações que obtivemos na escola por meio da aplicação de questionário e observação durante os encontros de formação continuada SE. Os dados foram organizados por meio da análise de conteúdo. Entrelaçamos as informações obtidas por meio das técnicas aplicadas para o desenvolvimento desta pesquisa, de modo que pudéssemos interpretá-las e fazer inferências. Dessa forma, foi possível 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.

As análises seguem primeiramente com a apresentação das informações obtidas por meio dos questionários e posteriormente os dados obtidos com a observação nos encontros de formação continuada e questionário final de avaliação.

5.1 - Análise do questionário

O questionário foi aplicado a 10 (dez) professores que atuam na 1ª etapa do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual, na cidade de Cáceres-MT, os quais foram identificados nas análises como P1 (professor 1), P2 (professor 2) e assim sucessivamente, com a finalidade de garantir o anonimato dos profissionais que contribuíram com a pesquisa.

Consideramos importante aplicar um questionário para que pudéssemos obter informações sobre o perfil dos profissionais que participaram da pesquisa, bem como, conhecer suas expectativas em relação à formação continuada SE para o ano de 2013, e suas perspectivas sobre essa proposta de formação, baseados em experiências de anos anteriores. O

instrumento aplicado foi organizado com 06 (seis) questões fechadas e 06 (seis) questões abertas.

As seis primeiras perguntas do questionário contemplam o perfil profissional do professor, desde a idade, formação, tempo de atuação até a situação funcional. As outras seis perguntas foram pensadas de modo que os professores pudessem apresentar suas concepções sobre o Projeto Sala de Educador (Apêndice 1).

De posse das informações obtidas por meio dos questionários, passamos a sistematizá-las. Assim, com a finalidade de organizá-las, juntamos as questões 1 e 2 referentes a identificação (idade, formação acadêmica) dos sujeitos participantes da pesquisa, em um único quadro. Também, agrupamos a idade dos professores, considerando intervalos de cinco em cinco anos, começando pelo intervalo de 26 a 30 anos. O mesmo foi feito com as questões 3, 4, 5 e 6 que trazem informações sobre a situação profissional dos professores. Essas, por sua vez foram organizadas em um gráfico, de forma a dar visibilidade ao tempo de atuação, situação funcional, trabalho atual e turnos de trabalho de tais profissionais.

5.1.1 - Perfil dos profissionais

Em relação ao perfil dos profissionais as informações podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 7 – Perfil dos profissionais

Formação Acadêmica	
Licenciatura Plena em Pedagogia na UNEMAT	10
Com Especialização	8
Com Mestrado	-
Com Doutorado	-
Faixa Etária dos profissionais	
26 a 30 anos	4
36 a 40 anos	3
41 a 45 anos	2
51 a 55 anos	1

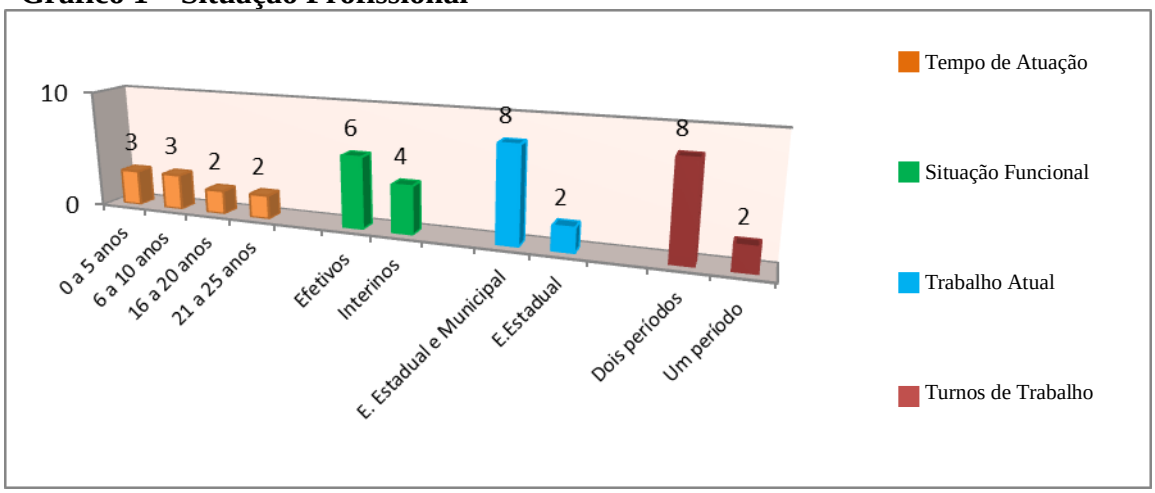
De acordo com o que mostrou o quadro sobre a formação acadêmica dos professores atuantes nos anos iniciais da escola pesquisada, constatamos que a oferta de cursos de licenciatura pela UNEMAT tem sido significante para que nas escolas do município, professores da Educação Básica tenham o Ensino Superior como formação inicial, a considerar que todos os sujeitos participantes desta pesquisa são egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNEMAT no *campus* de Cáceres.

Sobre a formação continuada nas modalidades *Lato* e *Stricto Sensu*, conforme o quadro, dos dez professores, oito fizeram uma ou mais especialização. Já o mestrado ou o doutorado não foi feito por nenhum deles. Porém, se considerarmos que os cursos *Lato Sensu* são eminentemente voltados para a prática, com objetivo de aperfeiçoar ou atualizar os conteúdos da vida profissional, podendo ser ofertados à distância e com carga horária mínima, pode ter sido mais interessantes às pessoas, como por exemplo, professores que precisam de cursos rápidos para continuar sua formação e manter-se no mercado de trabalho.

Quanto à faixa etária, ficou perceptível que se trata um grupo misto. Ao analisar essa informação, junto à proposição do PSE (MATO GROSSO, 2011), entendemos que isso poderia ser positivo para a troca de experiências e partilha de saberes, além de ser favorável a consolidação da formação coletiva, considerando que os momentos de conflitos, contradições, angústias e reflexões constantes dos docentes podem ser os subsídios que dão o suporte no processo da formação SE. Assim, com base em Nóvoa, a problematização das questões sobre a prática pedagógica num grupo misto, pode ser bastante favorável para que novos conhecimentos venham emergir do diálogo entre os profissionais, tendo em vista que para o autor, "é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão" (2009, p. 30).

No que se refere à situação profissional dos participantes desta pesquisa, o Gráfico que segue dá visibilidade às informações.

Gráfico 1 – Situação Profissional



Elaborado pela autora em Abr/2013.

Uma vez que no Projeto Sala de Educador os professores e demais profissionais da educação são colocados como os protagonistas da formação continuada realizada no contexto de cada escola da rede estadual em Mato Grosso, as informações sobre a situação profissional

dos sujeitos participantes da pesquisa são importantes para pensarmos sobre situações, que poderiam favorecer ou não a produção de conhecimentos no SE.

Em relação ao tempo de atuação, as informações parecem ser favoráveis aos objetivos de trocas de experiências e interlocução dos sujeitos, pois no grupo há profissionais em início, meio e fim de carreira. Com base em Nóvoa (2009, p. 44), uma formação continuada ideal seria aquela balizada na "combinação de contributos científicos, pedagógicos e técnicos" e no protagonismo dos próprios professores, sobretudo, o dos mais experientes. Nestes termos, pensando no SE como um processo mobilizado a partir do olhar para si e sua ação, do olhar para o outro e do olhar do outro, podemos considerar que, se esse processo for crítico-reflexivo, a diferença de experiência do grupo pode acirrar intensas negociações de significados e produzir múltiplas contradições de pensamentos, tendo em vista os diferentes contextos de prática e de cultura escolar.

Ao analisar as questões que tratam sobre a situação funcional, trabalho atual e turnos de trabalho, constatamos alguns implicadores, que podem comprometer as situações formativas no SE.

Conforme observado no gráfico, a situação funcional de quase a metade do grupo é de contrato temporário. No que diz respeito ao SE, para os interinos que não usufruem do benefício de receber remuneração pelas horas atividades, a presença assídua na formação é uma possibilidade de somar pontos e tentar garantir vaga para o ano seguinte. Ou seja, o incentivo por meio do certificado deixa brecha para que professores estejam presentes na formação, visando prioritariamente certa 'garantia' de emprego no próximo ano, sem necessariamente o desejo de participar de forma ativa da produção de novos conhecimentos. Ao analisar esse fato, pautamo-nos em Ghedin (2002) e Vázquez (2007), para pensar que, se não houver nos professores o desejo de participar do SE, pode ocorrer de não haver, nesses mesmos professores, atitudes de pensar sobre as ações e de investigar e avaliar os conhecimentos que orientam suas práticas, tendo em vista que eles poderão não se sentir provocados durante a formação. Assim, não havendo neles sentimento de provocação, a aplicação do que eles aprenderam mediante os estudos no SE não terá como ser conduzida na lógica de intervir e transformar a ação pedagógica, porque não terá partido de um propósito, isto é, de uma lógica intencional de estudar o problema, para posteriormente traçar estratégias adequadas de ação.

A dupla jornada dos professores também é um elemento a ser considerado, pois, além do horário de aula, os efetivos precisam cumprir a hora atividade nas duas redes de ensino (estadual e municipal) e, igualmente, participar da formação continuada realizada nas

duas escolas. Outro complicador a ser lembrado é que alguns professores (efetivos e interinos), por atuarem no ciclo de alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental), obrigatoriamente, nos anos de 2013 e 2014, devem participar de estudos no curso de formação continuada para alfabetizadores, *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*[20].

Dessa forma, para pensar em produção de conhecimento no SE, não podemos deixar de considerar como relevante o fato de que quase todos os professores trabalham em duas redes e em dois períodos (conforme apresentado no gráfico) e que pelo menos quatro desses mesmos professores, provavelmente são alfabetizadores. Investigar a produção de conhecimento na formação continuada, demanda investigar as condições para isso também.

Conforme o PSE (MATO GROSSO, 2011), a certificação compreendida como Projeto Sala de Educador só é conferida aos sujeitos participantes que cumprem regularmente a carga horária da formação continuada. Isso significa que os professores, os quais têm dupla jornada e são alfabetizadores, necessitarão cumprir três cargas horárias de formação continuada: a da rede municipal, a do PACTO e a do SE, porque a configuração das duas primeiras não é considerada como SE, por terem participação de sujeitos de diferentes instituições e por terem discussões de problemas mais globais e não locais.

Entendemos que, se queremos analisar a relação dos professores da 1ª etapa do Ensino Fundamental com o conhecimento no SE, um dos caminhos deve ser o de examinar a *metodologia* adotada nos encontros, *a participação dos professores* diante das atividades e discussões no ambiente de formação e as *condições* para isso.

5.1.2 - Definição dos temas

Outra informação que buscamos saber por meio do questionário foi sobre a definição das temáticas para o SE. Com base na política da formação continuada, sabíamos que o PSE da escola deveria ser construído a partir de indicação coletiva dos temas. Mesmo assim, a fim

---

[20] O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* trata-se de um curso de formação continuada para alfabetizadores instituído pelo MEC mediante a Portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. No Mato Grosso, essa proposta formativa vem sendo coordenada pela Universidade Federal de Mato Grosso, chegando às escolas via SEDUC e secretarias municipais. Em Cáceres/MT, os encontros formativos tiveram início no mês abril de 2013 e acontecem no auditório do CEFAPRO, em sábados alternados, fora do horário de contrato de trabalho. Além de participarem dos encontros nas etapas presenciais, os professores alfabetizadores, pautados nas orientações do PACTO, ao proporem atividades em sala de aula precisam fazer registros (fotos), a fim de encaminhar à coordenação da proposta formativa, relatórios de acompanhamento.

de saber se os professores da escola pesquisada tiveram autonomia para definir os temas a serem trabalhados durante o ano de 2013, perguntamos como aconteceu esse processo. Para tanto, considerando os conhecimentos que já tínhamos, foram definidas duas categorias *a priori* para essa pergunta, conforme segue apresentação no quadro, síntese da análise de conteúdo realizada a partir das respostas.

Quadro 8 – Processo de definição dos temas para o SE

Categorias *a priori*	**Unidade de Registro**	**Unidade de Contexto**
Coletivo	**Em grupo** (Professores, Técnicos e Apoio)	Propostas feitas por professores e demais segmentos Foi escolha coletiva Apontamentos feitos por todos os presentes Sugestões dos participantes da formação Através de apontamentos feitos por todos da escola Em grupo Os pares elencaram os temas
Indicação	**Por influência** (Coordenação/Gestão/CEFAPRO)	Não teve discussão
		Orientações feitas pelo CEFAPRO
		Não sei responder

* Registramos que os professores que dizem não ter havido discussão ou não saber responder a pergunta participaram dos dois encontros para elaboração do PSE da escola
Fonte: Quadro elaborado pela autora

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo pressupõe algumas etapas, definidas como: pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A *pré-análise*, pode ser considerada como a etapa mais complexa, tendo em vista que diz respeito as operações preparatórias para a análise propriamente dita. Ou seja, consiste num processo de ler e organizar o material, definindo as informações a serem submetidas aos procedimentos analíticos; na formulação das hipóteses e dos objetivos da análise; e na elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

A *exploração do material ou codificação* consiste no processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto.

E o *tratamento dos resultados* mediante inferência e interpretação, equivale a ação de realçar as informações fornecidas pela análise, podendo ser apresentados por meio de esquemas, figuras, tabelas, quadros, etc.

Conforme anunciado anteriormente, as categorias: *Coletivo* e *Indicação,* definidas *a priori,* foram referências para trabalharmos com as informações obtidas sobre o processo de definição dos temas que viriam a compor o projeto de formação continuada para professores e demais profissionais da escola.

Após a leitura das respostas, optamos por criar duas unidades de registro, uma para cada categoria *a priori*. Por isso, tanto uma quanto a outra necessariamente precisava estar ajustada ao tema. A partir disso, passamos então a codificar e explicitar a parte mais ampla do conteúdo analisado. Como uma alternativa para visualizar o grupo como um todo, decidimos trabalhar com as respostas de todos os professores.

No que se refere à categoria *coletivo*, as informações mostram que a organização do SE, ao ser desenvolvida na escola, tenta balizar-se na proposta política apresentada no Projeto de formação continuada e Parecer Orientativo. Ou seja, compreende os professores como habilitados para tomar suas próprias decisões ou agir livremente, sem interferência externa no que concerne às suas necessidades formativas.

Por outro lado, verificamos na categoria *indicação*, outras opiniões e até professor que não soube responder sobre o assunto. Isso nos fez pensar: se existem pessoas que participaram do processo, dizendo não ter havido discussão ou não ter conhecimento sobre o assunto, até que ponto o processo foi mesmo coletivo? E se foi, todos não deveriam ter participado das discussões e, consequentemente, estarem a par das decisões? Parece que aqui se desfaz a aparência de decisão coletiva, porque reunir o grupo de educadores da escola e incitá-los para que sugiram temáticas, mesmo sendo organizados em grupos, não significa necessariamente, uma decisão coletiva.

Na compreensão de Alarcão (2001), a ideia de trabalho coletivo tem relação com consciência coletiva, isto é, de reflexão coletiva voltada para a ação social, política e dialética. Segundo Brzezinski (2001), para que isso ocorra, a escola no coletivo precisa desenvolver a cultura de pensar sobre si mesma. Nestes termos, compreendemos aqui que tanto Alarcão quanto Brzezinski, quando defendem a ideia de a escola se tornar reflexiva, estão vislumbrando que as decisões/definições do coletivo sejam coesas e com objetivos norteadores, o que demanda realização de momentos avaliativos, a partir dos quais os sujeitos conheçam, vivam, critiquem e assumam a cultura de pensar coletivamente. Assim, mesmo sendo uma prerrogativa do coordenador, em uma escola que se pauta no modelo democrático de gestão e se compreende como reflexiva, não é recomendável que se indique temas para estudos sem ouvir os demais profissionais que atuam na instituição. As análises dos documentos mostraram que o PSE tem como proposição que as decisões sejam coletivas, especialmente porque as concepções que sustentam o projeto pautam-se nos estudos sobre a escola reflexiva, conforme salienta Alarcão. Entretanto, apesar do PSE apresentar tais características, apoiados na análise de conteúdo que realizamos a partir das respostas dos professores, constatamos algumas discrepâncias entre os documentos sobre a formação e a sua

concretização real, as quais comprometem a participação crítica e reflexiva dos professores. Essa situação dá elementos para que, ao invés dos professores apropriarem-se da possibilidade de serem autônomos em relação a sua formação continuada, se mostrem passivos acerca dos objetivos e das suas necessidades formativas. Assim, inferimos que não há autonomia sem a possibilidade da crítica, do mesmo modo que não há crítica se o professor não for sujeito do processo.

Com a intenção de verificar a relação dos temas definidos para o SE com questões da prática docente, perguntamos aos professores quais foram os critérios estabelecidos para a definição dos temas. Ao tratar dos resultados obtidos por meio do questionário, organizamos os critérios citados nas respostas dos professores em 3 (três) classes. Elas têm relação com: o *conhecimento*, o *pedagógico* e a *resolução de problemas.*

Quadro 9 – Critérios estabelecidos pelos professores para definição dos temas para o SE

Classes	Critérios
Conhecimento	Conhecimento por área; Necessidades do grupo; Avançar além de orientações e temas predeterminados pelo CEFAPRO
Pedagógico	Melhorar o processo de ensino e aprendizagem; Necessidades das fases do Ciclo
Resolução de problemas	Fragilidades da escola; Estar de acordo com os problemas reais da escola

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Com base no quadro, pelo que foi possível entender, em relação ao *conhecimento* por área e necessidades do grupo, os professores almejavam estudos que atendessem as necessidades específicas dos profissionais que trabalham com alunos dos anos iniciais. De acordo com a resposta de alguns professores, a presença de palestrantes poderia contribuir para isso.

Quanto ao Avançar além de orientações e temas predeterminados pelo CEFAPRO, apenas um dos professores pontuou como critério, mas nos pareceu relevante porque esse profissional considerou como avançar, discussões de problemas que interferem na condução do pedagógico na sala de sala, as quais tem relação com conhecimento sobre Currículo,

Educação Ambiental, Educação para as relações étnicos-raciais, direitos humanos, Diversidade sexual e de gênero entre outros.

A classe *Pedagógico* mostra que em algumas respostas, os critérios apareceram relacionados à necessidade de buscar elementos pedagógicos que ajudem os professores no processo de ensinar alunos, em diferentes fases do ciclo, com dificuldades de aprendizagem, os quais não leem e não escrevem. A nosso ver, isso é bom porque sinaliza que os professores percebem a importância de estudar sobre modos/meios que os orientem no ensinar os alunos a ler e compreender as leituras, de forma natural, sem frustrações, uma vez que a aprendizagem da leitura e a da escritura compreendem necessariamente, a alfabetização.

Com base na classe *Resolução de problemas*, entendemos que os professores queriam discussões mais pontuais, que os ajudassem a resolver problemas imediatos que emergem no contexto escolar durante a prática.

Conforme supúnhamos, ao decidirem sobre os temas para o SE do ano de 2013, os professores, em sua maioria, pautaram-se em problemas vivenciados no dia a dia com a prática docente.

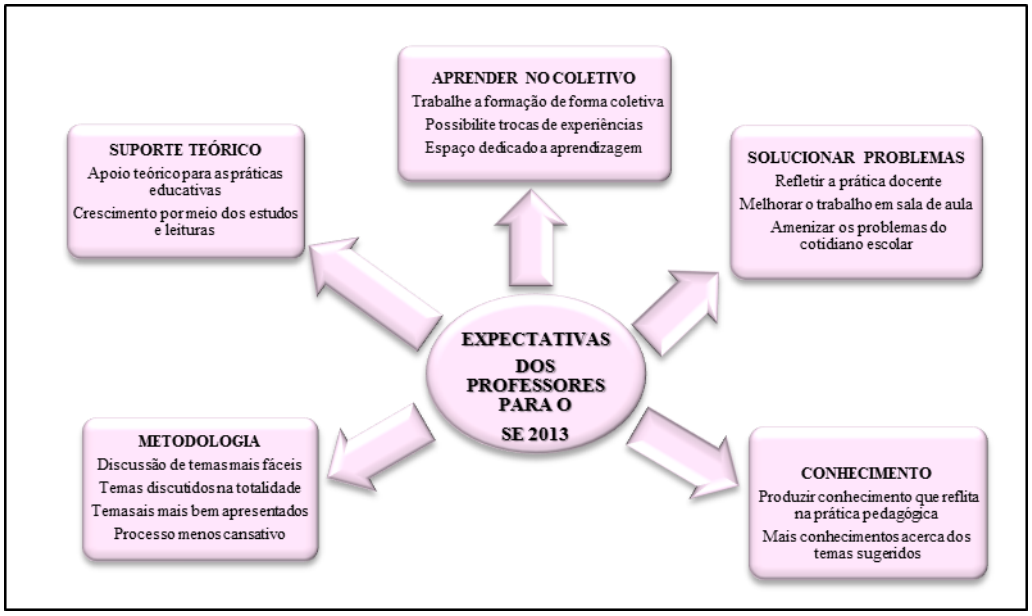
De modo geral, poderíamos dizer que a compreensão dos professores acerca de estudar temas que abordem sobre o contexto no qual estão inseridos e sobre sua prática, a fim de melhorá-la, está dentro da expectativa do PSE, uma vez que conforme o Projeto de formação continuada, as discussões necessariamente precisam contemplar as problemáticas locais (MATO GROSSO, 2011). Entretanto, estamos convictos de que a formação com ênfase nos problemas e soluções dá subsídios para que os professores venham a ter uma relação com o conhecimento limitada ao senso comum. Nessa lógica, estamos entendendo que para se chegar a um conhecimento num outro patamar, demanda ter como o ponto de partida uma base já constatada por pesquisas (MORAES, 2009), conciliada a postura de refletir, avaliar e reelaborar as informações que chegam, a fim de apurar e refinar o olhar investigativo, para discernir entre a informação válida e inválida, de modo a fundamentar o pensamento e a ação (GHEDIN, 2002).

5.1.3 - Expectativas dos professores para a formação no SE 2013

A considerar que professores e contexto educacional estão historicamente relacionados, é provável que valores, hábitos, crenças e saberes que circulam no meio social do ambiente escolar, apresentem-se como contributos para a construção de um objeto de conhecimento e para a construção de um objeto de investigação. Diante disso, ainda sobre o

SE para o ano de 2013, perguntamos aos professores, quais eram as suas expectativas em relação aos estudos na formação continuada. Conforme pode ser visualizado na figura 3, como síntese da análise das respostas, organizamos as expectativas em classes, sendo elas: *metodologia*, *suporte teórico*, *aprender no coletivo*, *solucionar problemas* e *conhecimento*.

Figura 3 – **Expectativas dos professores para o SE 2013**



Fonte: Elaborada pela autora – 2013.

Com a pergunta, pretendíamos saber o quê os professores esperavam da formação para o ano de 2013. A análise dos elementos apresentados na figura também nos possibilitou outras informações. Por exemplo, as expectativas organizadas nas classes *metodologia* e *aprender no coletivo*, nos possibilitaram pensar que o grupo é composto por professores com experiências anteriores em SE, tendo em vista que, nas respostas, encontramos anseios por um processo formativo que seja mais adequado e de aprendizagem efetiva, mediante trocas de experiências. Do nosso ponto de vista, profissionais que não tenham vivências anteriores no SE, teriam dificuldades para apresentar tais percepções sobre o projeto.

Outra análise que fizemos, ainda na classe metodologia, tem relação com a formação ser percebida pelos professores como um processo cansativo. É possível inferir que essa condição observada, esteja relacionada ao fato de que quase todos os professores do grupo têm dupla jornada, e precisam ficar num terceiro turno por causa da formação continuada. Na tentativa de interpretar as informações da classe aprender no coletivo, a expectativa de que se trabalhe na formação de forma coletiva, dá novamente a impressão de que o processo se distancia da proposta. Ou seja, a considerar o anseio dos professores, entendemos que, mesmo

estando proposto, ainda existem problemas para efetivação do trabalho coletivo na formação, ocasionados talvez por dificuldades de compreensão do conceito.

A classe *solucionar problemas* pode indicar que a formação no SE é reduzida à dimensão utilitária, conforme estudos de Tardif (2011) e Schön (2000), tendo em vista a compreensão de instrumentalizar para solucionar problemas da prática e cotidiano escolar. Porém, na classe *suporte teórico*, a formação é compreendida como apoio teórico para repensar e fundamentar as ações educativas.

Em relação a classe *conhecimento*, quando os professores abordaram sobre o tema como expectativa, tivemos dificuldade para entender se o conhecimento resultaria de uma relação intensa de estudos e avaliação das informações ou do aprendizado mediante socialização de informações, porque nas respostas, isso não ficou esclarecido.

As interpretações acerca das expectativas nos permitiram entender que elas correspondem à forma dos professores compreenderem o SE e do que eles esperam da formação. Ou seja, de que a formação alcance os problemas reais da prática e da instituição para pôr em ação.

A partir dos estudos de Freire (2002), Gamboa (1998) e Marx (1994) entendemos o conhecimento como algo resultado de um envolvimento intencional, sistemático e fundamentado, produzido por sujeitos inseridos dentro de uma cultura. Com base nisso, temos como certo que, além da condução do processo e dos conteúdos estudados, a participação efetiva dos professores durante o processo formativo Sala de Educador é essencial para que de uma forma sistemática e não apenas pontual, a formação continuada não perca de vista a natureza crítico-reflexiva.

5.1.4 - O que os professores pensam sobre a organização do SE

Baseados na necessidade de reunir elementos para investigar o SE como espaço possível de produção de conhecimento, constatamos que precisaríamos ter um panorama da perspectiva dos professores sobre o SE. Diante disso, procuramos saber suas opiniões sobre a organização do projeto de formação continuada. Como pretendíamos encontrar nas respostas informações acerca do *que é real* na organização do SE e também do *que seria ideal* no ponto de vista dos professores, ao elaborar a pergunta, nos preocupamos em construir uma estrutura propensa para obtermos o resultado almejado. Ou seja, os professores deveriam dar informações acerca do que está posto e do que eles gostariam que fosse a formação continuada no SE.

A etapa de pré-análise das informações obtidas por meio das respostas dos professores, nos levou a perceber frequentes alusões a situações relativas a: *condições formativas, conteúdos* e *metodologia*. Por isso, ao colocar em relevo as informações analisadas, optamos por organizá-las num quadro, pautando no uso da técnica de análise de conteúdo, conforme perspectiva de Bardin (1977), baseado na associação por frequência de temas. Dessa forma, no tratamento e apresentação dos dados, os três temas constituídos por agregação de frequências, foram adotados como unidades de registro para situarmos os contextos de modo que facilite a compreensão.

Quadro 10 – Organização do SE na visão dos professores

O que é Real	
Unidade de Registro	**Unidade de Contexto**
Condições formativas	**P4 –** O horário não é flexível. Quatro horas, é cansativo. **P6 –** Para os professores do 1º e 2º Ciclo que tem dupla jornada é cansativo **P9 -** Imposto com regras determinadas de cima para baixo (aprendizado - falta - contagem de pontos)
Conteúdos	**P2** – Referenciais teóricos que orientam a prática pedagógica **P4 –** As Diretrizes são elaboradas pela SEDUC
Metodologia	**P1 –** Acontece com a participação de todos, onde as pessoas têm que discutir o tema. **P3 –** Leitura de apostilas **P5 –** Foi adotada uma proposta de fazer o encontro maior com a participação de todos **P6 –** Quatro horas de leitura **P7 –** Temas discutido em grupo através das leituras
O que seria Ideal	
Condições formativas	**P6 –** Poderia ser com duração menor **P9** – Poderia reunir quem de fato quer e goste de estudar a partir das necessidades reais
Conteúdos	**P5 –** Oficinas que reflitam na prática e que sejam inseridos estudos realizados por outros grupos não vinculados ao SE e também de pesquisadores que tenham prática em sala de aula
Metodologia	**P1** – Poderia disponibilizar antecipadamente o tema para que os professores possam pesquisar antes dos encontros **P2 –** Poderia ser mais norteadora com discussões de cunho prático que possibilite resolver os problemas reais **P3 –** Poderia ter palestras dinâmicas (resultados de experiências) **P4 -** Poderia ser mais dinâmico **P5 –** Poderia manter os encontros com grupo maior, mas também os encontros por áreas em grupos menores.

*** Nota:** P8 e P10 não aparecem no quadro porque não responderam a pergunta
Fonte: Quadro elaborado pela autora

Com base no quadro, as informações a respeito da organização do SE agrupadas na unidade de registro *condições formativas*, apresentam o **real** como inadequado para que o processo formativo atinja o nível de diálogo crítico e de participação efetiva dos professores, devido à desmotivação gerada pelo cansaço e por outros motivos que interferem no processo de formação dos professores. Na perspectiva dos professores, **o ideal** seria formação com um tempo menor e flexibilização no controle presencial, de modo que a participação na formação

seja opcional, portanto, sem interferir no processo de atribuição de aulas. Ao analisar essas informações, surge uma questão: se flexibilizar o controle presencial, os professores continuarão participando assiduamente da formação no SE?. Não somos favoráveis ao controle, mas a julgar pela avaliação de processo cansativo e cansaço causado pela dupla jornada, temos motivos para pensar que a evasão dos professores do SE seria certa. Por outro lado, há que se pensar, visto que conforme salienta Almeida (2013), quando as proposições formativas não levam em conta as condições, estão fadadas ao insucesso.

Em relação à unidade de registro *conteúdos,* na concepção de alguns professores **o real** é que em linhas gerais os conteúdos chegam por meio de textos reflexivos, orientações e bases definidas pela SEDUC, com fins de orientar a prática. Entretanto, no quadro anteriormente apresentado, **o ideal** englobaria conteúdos que levassem os professores a pensar a partir do agir, com a ajuda de outras pessoas, as quais também estão pesquisando suas experiências em sala de aula. Entendemos que nessa vertente do ideal a dimensão dos conteúdos está relacionada a conhecimentos da ação pedagógica como aprimoramento do agir. Nessa lógica a formação influenciaria na capacidade do professor agir eficazmente em situações variadas, complexas e indeterminadas que emergem em sala de aula.

Quanto à unidade de registro *metodologia,* **o real** compreende encontros formativos para professores, técnicos, pessoal do apoio e gestão, agrupados no mesmo espaço para leituras de apostilas e discussão dos temas, não atendendo às especificidades dos distintos grupos. Por conta disso, **o ideal** seria que, além da formação com o grupo maior, fossem retomados os momentos em grupos menores, porque cada área tem sua necessidade específica. Além disso, na perspectiva de alguns professores, o ideal também compreenderia a promoção de discussões mais dinâmicas, pautadas em resultados de experiências, tendo como foco a prática e os problemas reais do contexto. E que os professores tivessem acesso ao próximo tema de discussão no final de cada encontro, possibilitando tempo para pesquisar sobre o assunto.

As análises deixam transparecer que os professores conseguem fazer uma avaliação sobre SE, no que se refere ao processo e organização, e, sobretudo, vislumbrar outras possibilidades de formação. Assim, uma vez que os professores, individualmente, conseguem apontar o que se tem e o que se poderia ter como formação no coletivo, esses mesmos professores, teriam capacidade de pensar, dialogar e agir sobre a realidade que se tem, de modo a transpô-la em um processo no qual eles mesmo tenham o controle dos objetivos, das metodologias, dos conteúdos, dos instrumentos e dos resultados da própria formação. Evidentemente que esse processo de transpor é um movimento dinâmico e dialético que

demanda organização de pensamento (FREIRE, 2002) mediante planejamento das ações, das estratégias, do acompanhamento do trabalho e da articulação efetiva entre o referencial teórico estudado e as ações planejadas (GHEDIN, 2002). Tal situação criaria condições para que, na formação, informações fossem reestruturadas, reelaboradas e/ou transformadas em conhecimento, por conta da ação intencional e do trabalho investigativo dos professores.

5.1.5 - Relação que os professores estabelecem com o conhecimento

Com interesse mais específico sobre o assunto em foco, pedimos aos professores que, baseados em suas experiências anteriores com o SE, respondessem a pergunta: *Como você percebe a relação que os professores estabelecem com os conhecimentos mobilizados no espaço de formação?*

Em consonância com os objetivos propostos para essa pesquisa, antes da aplicação do instrumento, pautando nos estudos de Bardin (1977), definimos duas categorias *a priori: Produzir conhecimento e Adquirir conhecimento,* a partir dos estudos de Pino Sirgado (2004), que discute sobre as relações de ensino e aprendizagem que podem ser determinantes para que, no espaço de formação, os sujeitos assumam ou não uma postura crítica e investigativa.

Durante a pré-análise das respostas, no processo de codificar e classificar elementos que correspondem à significação, com base nas informações das unidades de contextos, adotamos duas unidades de registro. Nossa intenção com isso foi fazer uma análise cautelosa, de maneira que pudéssemos extrair das respostas elementos que dessem visibilidade à postura dos professores, frente aos conhecimentos mobilizados no SE. Com o uso da unidade de registro *desejo de mudança*, agrupamos os contextos que nos deram condições para perceber posicionamentos dos professores ou que sinalizaram algum sentimento de incômodo. Da mesma forma, as respostas em que não verificamos caráter de inquietação, ou atitudes de propor mudanças, foram agrupadas com o uso da unidade de registro *isenta de incômodo.* Das análises a partir das unidades de registro, surgiram subcategorias. A subcategoria **Relação crítica** emergiu da unidade desejo de mudança e a **Relação acrítica** da unidade isenta de incômodo.

Quando decidimos pela categoria *Produzir conhecimento,* nos pautamos na concepção de uma relação ajustada em uma postura de análise crítica, de avaliação e de constante leitura da realidade, de modo que ela possa ser transformada em uma visão crítica e dialética, ou seja, conforme Pimenta (2002), transpor a epistemologia da prática rumo à práxis. Assim, a subcategoria Relação crítica, inserida dentro dessa categoria, objetiva um

exame mais detalhado das informações classificadas nessa categoria pré-definida. Da mesma forma, a decisão pela categoria *Adquirir conhecimento,* foi pensada a fim de constatar posturas que podem não ser favoráveis a um ambiente de produção, mas sim de aquisição, onde os sujeitos se mostram passivos frente aos acontecimentos. Com base em Vázquez (2007), isso não é difícil de acontecer, devido ao fato de que em linhas gerais, os sujeitos tendem a tentar ressignificar algo apenas quando se sentem provocados à fazê-lo. Com isso, a subcategoria Relação acrítica, auxilia no exame de contextos nos quais os sujeitos se mostram não incomodados com os problemas da escola e sem interesse de intervir e buscar mudanças.

No tratamento das informações os resultados classificados dentro das categorias pré-definidas foram num quadro.

Quadro 11 – Relação dos professores com os conhecimentos mobilizados no SE de anos anteriores

Categorias *a priori*	Subcategorias	Contexto
Produzir Conhecimento	**Relação crítica** (desejo de mudança)	**P4 -** Os temas estudados vêm ao encontro com a nossa realidade, no entanto, é necessário que se trabalhe mais com a prática do que com a teoria. Vale ressaltar que a teoria é a base, mas não tudo. **P5 -** Na medida em que se aprende mais, fica-se mais rigoroso com o fazer pedagógico e sente-se o desejo de mudança que reflita na prática. Aí ficamos mais críticos com os setores que são responsáveis pela formação. Cobramos mais envolvimento, mais atitudes para que a formação não perca seu foco de *instrumentalizar** o conhecimento dos professores. **P6 -** Necessária para que possa refletir sobre a prática e também buscar novos conhecimentos e dividir e somar com os colegas educadores. **P9 -** Acredito que a maioria faça bom uso destes conhecimentos, sobretudo os mais novos (iniciantes).
Adquirir Conhecimento	**Relação acrítica** (isenta de incômodo)	**P1 -** Uma ou duas pessoas falam e os outros ficam calados. **P2 -** Em sua maioria, os professores estão cansados e estão ali mais por obrigação do que por vontade. **P3 -** Com justificativa de cansaço e tema desinteressante as vezes não se envolvem. **P7 -** Uma minoria está preocupada com os conhecimentos e discussões. A maioria vem apenas pela obrigação e carga horária.

*** Nota:** P8 e P10 não aparecem no quadro porque não responderam a pergunta

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Em relação à categoria *produzir conhecimento*, não podemos afirmar que as informações abrangeram todo o caráter que buscávamos, especialmente porque algumas respostas parecem ser um tanto quanto discursivas e evasivas. Mesmo assim, com a análise das respostas, verificamos algumas tentativas de mobilizar as discussões ou de estabelecer relações com os saberes, visto que alguns professores buscavam participar e se posicionar diante do que estava sendo estudado.

Outra possibilidade de relação crítica, observada mediante a análise, tem a ver com a relação do professor com a proposta formativa. Nesse caso, identificamos duas situações. Na

primeira constatamos incômodo com a forma com que os estudos são conduzidos. De certo modo, parece que P4 apresenta desejo de que teoria e prática sejam indissociáveis na formação. Já na segunda, o foco são os "setores responsáveis pela formação", P5 fala das cobranças aos setores. Na leitura que fizemos em relação ao termo instrumentalizar, usado por P5, entendemos que esteja falando do trato num sentido mais efetivo dos conhecimentos na formação com ênfase nos saberes e práticas cotidianas dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar, de forma que ampare os professores a encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional impõe. Entendemos essa perspectiva como eficaz se ela proporcionar a quebra das certezas que sustentam as práticas pedagógicas habituais dos professores. Com base em Cortella (2000) e Luckesi (2000), isso é possível desde que o professor interrogue e investigue a sua prática, analise, documente o seu trabalho, faça leituras, dialogue e construa uma forma de compreender e interpretar a realidade. Nesse viés, a partir da desestruturação das certezas, novas hipóteses podem ser produzidas, alcançando novos níveis de conhecimento.

Quanto à categoria *Adquirir conhecimento,* não encontramos nas respostas nenhum sinal que pudéssemos entender como resistência, inquietação ou procura por mobilizar as discussões de forma que pudessem estabelecer relações com os saberes dos professores pesquisados. Em suma as respostas indicaram uma postura 'passiva' de receber e acumular conhecimentos, assentadas em justificativas de não haver envolvimento por causa do cansaço e de temas desinteressantes, que não englobam a todos.

Da resposta de P9, fizemos a leitura de que os conteúdos mobilizados atendem às demandas dos professores iniciantes e não dos mais experientes e que os conteúdos instrumentalizam o fazer, tendo em vista que P9 acredita que os iniciantes façam uso de tais conhecimentos. Nessa concepção, identificamos uma compreensão amparada na perspectiva da epistemologia da prática (TARDIF, 2011), uma vez que P9 percebe a formação no SE como válida por munir os professores com saberes que simplesmente o ajudam em situações complexas, a fim de resolver problemas.

Constatamos nas categorias *Produzir conhecimento* e *adquirir conhecimento,* que vários professores, quando responderam sobre a relação que estabelecem com o conhecimento nos encontros do SE, ocuparam-se em falar da relação do grupo e não de si mesmos, como se estivessem à parte do grupo e da situação. Esse comportamento observado, destoa da expectativa apresentada na proposta do PSE, o qual espera que os professores sejam protagonistas na formação e não meros ouvintes (MATO GROSSO, 2011). Com base em Ghedin (2002), pensando a respeito da variedade de informações que chegam no SE e da

ênfase assentada no conhecimento e na sua utilização, entendemos como fundamental que, na formação, os professores deixem de adotar a postura de meros expectadores. E que a relação dos professores com os conhecimentos disponibilizados e com o seu uso seja reestruturada.

De maneira geral, as análises dessas informações deixaram a impressão de que a dialética não é uma realidade no processo de formação SE, de que os conteúdos/temáticas não provocam os professores e que no processo de mobilização dos conhecimentos, a síntese talvez não aconteça, visto que são mínimas as ações que podem ser compreendidas como interesse de gestar ou questionar a formação. Cabe então, questionar o sentido de participação no SE.

Como resultado da análise dos questionários, a síntese a que chegamos tem relação com situações que envolvem as *condições para formação, metodologia, conteúdos e participação dos professores.* Durante toda a análise encontramos informações que davam visibilidade para essas situações. Em suma, com base na percepção dos professores, a dinâmica no SE está vinculada a concepções de aquisição e mobilização de saberes para o trabalho docente, tendo em vista as tarefas ligadas ao ensino e ao universo de trabalho do professor. Com isso, passamos a considerar que, o fato do PSE assentar-se no pensamento de contribuir para o aprimoramento da prática docente pode não ser suficiente para que, na formação, os professores consigam refletir, tomar decisões e produzir conhecimento, se as condições, a metodologia e os conteúdos não estiverem apropriados, de modo que excitem nos professores a vontade de investigar, perspectivar e teorizar a sua prática ou mesmo questionar outros conhecimentos que chegam ali naquele espaço do SE.

5.2 - Análise das observações nos encontros de formação continuada SE

As observações nos encontros de formação continuada SE ocorreram na unidade escolar da rede estadual onde esta pesquisa foi desenvolvida, no período de março a agosto do ano de 2013, uma vez por semana, totalizando 20 (vinte) encontros. Cada período de observação teve a duração de 4 horas, sendo duas horas na formação com todo o coletivo da escola e as outras duas com os professores da 1ª etapa do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 80 horas.

No decorrer das observações constatamos que, seguindo as orientações definidas no PSE elaborado pela SEDUC, as coordenadoras pedagógicas da escola eram as pessoas responsáveis por organizar a formação na escola. Eram elas quem entravam em contato com os palestrantes, solicitavam os equipamentos e materiais necessários ou mesmo o auxílio do

técnico para instalação. As coordenadoras também se revezavam no uso do microfone para dar início e conduzir as discussões dos encontros formativos. Nos encontros específicos por área, era diferente, apenas a coordenadora da área ficava responsável por organizar. Porém, constatamos que os momentos no grupo menor, quase sempre eram uma continuação do que estava sendo tratado com todo o coletivo. A diferença é que se tentava direcionar para as necessidades da área.

Devido à multiplicidade de informações que certamente perceberíamos durante as atividades de formação e entendendo a importância de explorar as informações obtidas com o questionário e documentos analisados, adotamos como indicadores de observação, as situações que envolvem as *condições para a formação*, *metodologia*, *conteúdos* e *participação dos professores*. Especialmente porque situações que têm relação com esses elementos foram as que mais constatamos com o uso das outras técnicas aplicadas nesta pesquisa. Essa nossa decisão de elencar indicadores, não foi aleatória, com base em Lüdke e André (1986), ao planejar com antecedência o que seria observado, pretendíamos sistematizar a ação para que as informações pudessem realmente nos ajudar a compreender com maior profundidade o objeto investigado.

As análises seguem apresentadas a partir dos elementos elencados como indicadores de observação.

5.2.1 - Condições para a formação no SE da escola pesquisada

Antes de iniciar as análises das informações obtidas por meio desse indicador de observação, cabe ressaltar que tivemos o cuidado de concentrar a atenção nos fatos que estão relacionados com as *condições estruturais*, que vão desde estrutura física do local onde a formação era realizada, ambiente, equipamentos, materiais, etc. até os fatos relacionados a *condições de formação* que compreendem ocasiões adequadas para que os professores ressignifiquem seus conhecimentos

Em relação às condições estruturais, os encontros do SE com todo o coletivo da escola, com exceção de um, foram realizados em um barracão aberto, o qual é usado como refeitório para o lanche dos alunos. A nosso ver, o ambiente não parece ser propício para que os professores possam estudar coletivamente e menos ainda, elaborar novos conhecimentos, visto que por ser um espaço muito amplo, possibilita que os participantes fiquem espalhados ou alheios às coisas que estão sendo tratadas.

Os ruídos de músicas e gritos vindos da quadra, que fica muito próxima ao barracão, e as constantes falhas do microfone e de outros instrumentos são outros elementos que comprometeram o processo, porque os ruídos e microfonias além de atrapalharem a concentração, incomodavam tanto a pessoa que estava direcionando as discussões quanto os participantes. A manutenção e as trocas dos equipamentos por conta das falhas durante os seminários ou exibição de vídeos e áudio geraram muitas rupturas e interrompiam o processo. E mesmo quando se tentava prosseguir sem os equipamentos/aparelhos, os prejuízos permaneciam, tendo em vista que alguns participantes não ouviam (por causa da amplitude do local) ou não conseguiam acompanhar sem o auxilio visual. É fato que durante a formação no grupo menor a situação não era a mesma, uma vez que os encontros aconteceram na biblioteca da escola, não havia ruídos vindos da quadra. E como os professores da 1ª etapa do Ensino Fundamental ficavam mais próximos, dispensava o uso de microfone.

As observações também possibilitaram a constatação de que, quando necessário para o desenvolvimento de alguma atividade no coletivo ou no grupo menor, os materiais como papel, caneta e textos/orientações impressos, geralmente eram disponibilizados.

Quando analisamos os documentos sobre o SE, elaborados pela SEDUC, sempre encontramos alusões a que o certificado com valor de SE seria concedido apenas aos sujeitos que obtivessem 75% de assiduidade. Porém, as referências sobre valor de pontuação do certificado eram apresentadas somente nos editais de processo seletivo para contratação de profissionais temporários. Até o ano de 2012, o certificado de SE, com 100% de assiduidade correspondia ao valor de 5 (cinco) pontos, 90% de 4 (quatro), 80% de 3 (três) e 75% de 2 (dois). Para o ano de 2013, essa compreensão mudou. De acordo com o Parecer Orientativo 2013, todos os profissionais que atingissem 75% de assiduidade, receberiam certificado com valor de 5 pontos (MATO GROSSO, 2013). Durante as observações, em relação às condições de formação, constatamos que essa mudança de compreensão sobre assiduidade agradou os professores, especialmente aos que atuam na 1ª etapa do Ensino Fundamental, os quais pareciam estar um pouco mais cansados. Entretanto, constatamos que foram raríssimas as vezes que algum deles não esteve presente na formação ou saiu no decorrer dela. Acreditamos que isso tenha ocorrido porque os professores tinham uma significativa autonomia para decidir quais estudos e temáticas atendiam suas expectativas, além de também poderem decidir sair ou não no momento da formação, caso o estudo fosse avaliado por eles como desinteressante.

Ainda sobre as condições de formação, constatamos que, conforme já apontado pelos professores no questionário, as quatro horas de formação continuada, na sequência diária,

para os professores que vinham de dupla jornada de trabalho não favorecia atitudes de reflexão crítica, porque pareciam cansados. Os horários dos encontros formativos foram definidos pelos próprios professores na ocasião da elaboração do PSE da escola. O segundo vínculo dos professores em outra instituição de ensino foi o principal motivo para a realização dos encontros em um terceiro turno. Mesmo assim, é um problema, tendo em vista que a formação acontece fora do horário de contratação dos professores. Os contratos, o regime de trabalho, a remuneração, o plano de carreira não dão condições para que os professores tenham um único vínculo. Estamos convencidos de que os programas de formação continuada continuarão não atingindo o público ao qual se dirige, considerando que esses não têm suas necessidades específicas atendidas.

A quase nenhuma[21] disponibilização de lanche, também nos pareceu ser outro problema, em especial para os professores da 1ª etapa do Ensino Fundamental que saíam direto da sala de aula para a formação. A forma encontrada pelos professores para resolver o problema era comprar o lanche na cantina, porém, precisavam aguardar até as 20h.

No trato das informações, entendemos como relevante analisar as observações tomando como referência o fato que a proposta política do PSE está assentada na ideia de garantir e instrumentalizar tempo e espaço para reflexão dos professores, considerando a prática não apenas como *lócus* de aplicação de conhecimento, mas de oportunidade para constante aprendizado. Em nosso entender, isso significa que *as condições para a formação,* precisam transpor a linha do discurso.

Existem condições que interferem negativamente na formação, e que, muitas vezes, a escola não tem meios para resolver. Um bom exemplo disso foi a única tentativa de tirar o encontro de formação de todo o coletivo do refeitório, levando-o para dentro de uma sala de aula. Tentativa essa que não deu certo, porque muitos ficaram do lado de fora, tendo em vista que a sala não comportava todos. Ou seja, sem as condições ideais (recursos físicos e materiais, ambiente adequado, etc.), as quais, conforme Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004), devem ser garantidas como apoio efetivo pelas políticas educacionais, o processo de formação continuada SE fica vulnerável. Acreditamos que a desatenção às condições e meios para realizar o que foi planejado no SE, dará margens para negligências na fundamentação dos processos e práticas pedagógicas no espaço de formação, e principalmente, o assentamento dela nos limites da empiria pragmática. Portanto, com base em Ghedin (2002), a ausência de

[21] Dizemos quase nenhuma disponibilização de lanche, tendo em vista que, salvo dois encontros em que se ofereceu bolo e suco e outros três ou quatro biscoito de água e sal, somente o café foi oferecido para os professores.

uma perspectiva crítico-reflexiva, poderá levar os professores a assumir no SE, uma postura apenas de receber e acumular informações.

5.2.2 – A Metodologia de trabalho no SE da escola pesquisada

A organização e desenvolvimento da metodologia é algo que compete aos domínios da escola, mais especificamente, dos profissionais docentes e não docentes, tendo em vista que cabe a eles fazer o diagnóstico de suas necessidades formativas e também apontar estratégias de formação, conforme PSE (MATO GROSSO, 2011). Diferente das condições para a formação, que, em suma estão além das possibilidades da escola, a forma como as atividades no SE são desenvolvidas não deveriam estar aquém das expectativas e perspectivas dos sujeitos que estão diretamente envolvidos com ela.

Quando estivemos nos encontros para elaboração do projeto de formação continuada da escola, constatamos que os professores apontaram algumas estratégias metodológicas para o encaminhamento dos conteúdos e temáticas a serem estudados no SE. As estratégias apontadas não foram localizadas no projeto escrito, porém, durante as observações constatamos uma tentativa por parte das coordenadoras em conduzir as atividades na formação, conforme os professores sugeriram naquela ocasião.

A análise dos questionários revelou uma metodologia de trabalho anterior que desconsiderava as especificidades das áreas, assentada num processo cansativo de leituras com todo o coletivo da escola. Por conta disso, os professores tinham como expectativa que no SE de 2013, a metodologia fosse pensada de forma que todas as áreas fossem contempladas nas discussões, mediante melhor apresentação e abordagem dos temas. Durante as observações nos encontros, constatamos que o desenvolvimento das atividades da formação para todo o coletivo da escola foi organizado por meio de palestras/seminários com convidados externos (UNEMAT, CEFAPRO e de outras instituições), seminários também com profissionais que atuam na escola e estudam sobre o assunto que é de interesse da proposta formativa, além do uso de vídeos educativos do gênero documentário e mesas redondas com professores doutores em educação.

No grupo menor, com os professores da 1ª etapa do Ensino Fundamental e profissionais da sala de articulação e recurso, a metodologia diferiu um pouco. Nos encontros, os quais aconteceram na biblioteca, a estratégia estava na tentativa de desenvolver uma roda de conversa. Às vezes, com a presença de algum convidado, outras por meio de vídeos e textos impressos.

A considerar que a proposta formativa para os profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, fundamentada nos estudos de Alarcão (2001), adota como metodologia a pesquisa-ação, entendemos que o método no SE precisa imprimir um sentido que conduza à uma ampla formação, mediante as ações de questionar, problematizar, discutir, teorizar e avaliar teoricamente a realidade prática. Ou seja, pesquisar para agir. Porém, a pergunta que se coloca é: os gestores e professores que estão lá na escola têm fundamentação teórico-metodológicas para isso?

As observações nos encontros formativos nos possibilitaram constatar que, apesar da tentativa de rever a metodologia, diminuindo as leituras e inserindo mais palestras e seminários, algumas dinâmicas estavam mais voltadas para a exposição do tema e não provocavam uma interação com os sujeitos que estavam ali. Essa situação era mais frequente nos momentos de formação com o grupo maior.

Em linhas gerais, nos momentos com o grupo maior, quando no desenvolvimento de alguma atividade, questões eram postas para que os sujeitos participantes pudessem perspectivar a respeito do que estava sendo estudado, foram raras as vezes que constatamos esse tipo de participação. No grupo menor, com a estratégia de bate papo, geralmente continuando a discussão de forma mais direcionada com o convidado que fez a palestra no início da formação, o efeito, apesar de aquém do que poderia ser, parece ter sido mais significativo do que nos momentos com todo o coletivo. Entretanto, não podemos deixar de considerar que houve, por parte da organização do SE, uma tentativa de rever a metodologia, ajustando-a de uma maneira possível, apesar das dinâmicas não terem conduzido os professores para uma ação efetiva de problematizar os conhecimentos teóricos e práticos durante o processo de formação.

Com base em Alarcão (2003), rigorosamente apoiada e desenvolvida mediante sucessões de planejamento, ação, observação e reflexão, a pesquisa-ação como metodologia, constitui-se como um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade da formação e avaliação dos resultados, tendo em vista o valor realçado à pesquisa-formação-ação.

O termo pesquisa-ação foi usado pela primeira vez por Kurt Lewin. Ele a idealiza como uma posição realista da ação docente, seguida por uma reflexão e uma avaliação de resultados. Elliott (1998)[22] considera que a pesquisa-ação é a base para a melhoria da prática

[22] ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In. GERALDI, C. M. G. et. al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1998.

docente, pois procura compreender a ação educativa e não simplesmente resolver um problema prático. Segundo Elliott, o papel do professor pesquisador é produzir conhecimento a partir de sua prática. Assim, conforme estudos de Elliot, por ser constituída em um processo interativo-reflexivo a pesquisa-ação é condição para que os professores se tornem profissionais críticos-emancipatórios, visto que a reflexão mediada por essa metodologia permite aos professores associarem os conhecimentos teóricos com a sua realidade, favorecendo a explicação e compreensão de seus determinantes e as possibilidades de transformação da mesma.

Nessa lógica, as situações relevantes que emergem do processo, de forma intencional, devem ser fundamentadas e pesquisadas mediante interação e ação dos sujeitos, de modo que as situações possam ser transformadas ou repensadas, tendo como referência os conhecimentos elaborados. Dessa forma, poderíamos entender que a voz dos professores na tessitura da metodologia do SE, seria a possibilidade para uma práxis investigativa, caso tomassem consciência das transformações que se fazem necessárias no seu processo formativo e no contexto de sua prática pedagógica.

Amparamo-nos em Ghedin (2002) para dizer que, apesar do SE caracterizar-se como uma proposta para resolução de problemas a partir da abordagem pedagógica, realizada metodologicamente, por indução e pesquisa, o processo de assinalar algumas situações da realidade educacional como elemento ‘problema’, associando-lhe dimensões de observação e de reflexão, possibilita a sua caracterização e, por conseguinte, a sua conceitualização. Entretanto, o indicador de observação, nos possibilitou perceber que esses não foram traços evidentes nos encontros do SE.

5.2.3 - Conteúdos

De maneira geral, os conteúdos estudados nos encontros do SE, foram aqueles que os professores sugeriram na ocasião da elaboração do projeto de formação continuada da escola. Alguns temas como: *Comprometimento familiar com o processo de ensino-aprendizagem; Gestão escolar e fragilidades pedagógicas;* e *Diversidade étnica racial, sexual e inclusiva* demandaram mais tempo para estudo do que o previsto *a priori*, no projeto.

Em relação à abordagem do tema ‘comprometimento familiar’, as discussões ocorreram na tentativa de compreender o distanciamento dos pais no que concerne à educação dos filhos a partir de situações que envolvem a desestrutura familiar e a jornada excessiva de trabalho. Por causa de muitas dúvidas no que se refere aos responsáveis não comparecerem

em reuniões para conversar sobre a educação escolar dos filhos, várias alternativas para tentar melhorar a relação entre família e escola foram elencadas e discutidas coletivamente pelos gestores, professores e demais segmentos na formação. Dentre as alternativas estavam: convidar uma pessoa do Conselho Tutelar para dar as devidas orientações, incluir as famílias nas discussões que estavam acontecendo, criar projetos que envolvam pais ou responsáveis, rever a linguagem e as formas de abordagem durante as reuniões entre outras. Como algumas dessas alternativas não foram discussões que voltaram para o SE, não podemos precisar ao certo, quais foram os encaminhamentos.

Na atividade de avaliação realizada no último dia da formação continuada SE de 2013, P7 afirmou que o tema comprometimento familiar, foi com o que ele mais se identificou, visto que no seu entender é muito importante a interação da escola com a família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização. Para P7, a influência positiva do processo de formação SE foi o *"maior envolvimento da família (ainda que timidamente) na educação dos filhos"*. Entretanto, não apresentou detalhes de como ou quais caminhos levaram a isso. Já na opinião de P3 as modificações ocorreram mediante "*encaminhamento de alunos e familiares para os órgãos de suporte como Conselho Tutelar / Centro de Referência da Assistência Social e visitas e acompanhamentos às famílias de alunos"*.

No tocante a essa questão, Paro (2007) considera que é defensável a ideia de que a participação da família pode ajudar a escola na imprescindível tarefa de ensinar. Com base nisso, o autor afirma que:

> [...] há uma crença unânime entre professores, coordenadoras pedagógicas, funcionários e direção, na importância da ajuda dos pais para o bom desempenho dos alunos na escola. É bastante recorrente principalmente ao corpo docente, a afirmação da dependência do professor em relação ao que é feito, antes na família (PARO, 2007, 34).

Ou seja, mesmo sabendo que não é um processo fácil, gestores e professores compreendem como imprescindível o acompanhamento dos pais e responsáveis nas atividades escolares dos alunos. O estudo a partir da temática 'comprometimento familiar' no SE, vislumbrou compreender como os professores e demais segmentos da escola descrevem e analisam a importância da interação escola e famílias e as dinâmicas existentes; os aspectos percebidos como facilitadores e dificultadores dessa interação; o que pode ser feito para que sejam melhoradas, e, como idealmente deveria se caracterizar.

Sobre o tema ‘gestão escolar e fragilidades pedagógicas’, com o auxílio de vídeos (mesa redonda e documentários), pretendia-se dar visibilidade aos problemas locais de forma que algumas estratégias de ação pudessem ser pensadas. Com isso, mediados pelas discussões, os professores em grupo (por área) deveriam apontar os problemas, compreendidos como fragilidades, e também apresentar algumas sugestões, as quais subsidiariam a continuação das discussões no coletivo. Acreditamos que uma das temáticas que dava condições para pensar a Educação, políticas públicas, saberes pedagógicos e fundamentos da educação tenha sido a gestão escolar e fragilidades pedagógicas, visto que implica competência de avaliar as ações desenvolvidas pela escola. A nosso ver, por se tratar de um processo democrático, todos os sujeitos da comunidade escolar podem assumir o compromisso de sua transformação. A dinâmica ativa de avaliar tudo e todos configura a avaliação[23] como uma oportunidade de compreender a realidade da escola, além de subsidiar as novas decisões.

Ao observar a dinâmica de estudo da temática gestão escolar e fragilidades pedagógicas no SE, ficamos com a impressão de que as discussões ainda poderiam avançar, de forma que as reflexões na formação pudessem possibilitar o rompimento com os limites do que acontece na prática pedagógica e no cotidiano do trabalho dos professores. Mesmo assim, em outra ocasião, ao ser posto em pauta o assunto referente a eleições de conselhos e diretores, ainda que de forma indireta, o tema retornou ao SE, visto que a comunidade foi convidada a participar do processo. Na oportunidade, os sujeitos dos diferentes segmentos foram encorajados a candidatar-se, culminando na eleição dos membros para todos os conselhos.

As questões da democracia na escola vieram à tona de forma explicita no último encontro formativo do SE. Na ocasião, os professores e outros profissionais questionaram a forma como a SEDUC/MT recusou o calendário para reposição de aulas (dias letivos do período da greve) ‘impondo’ um calendário único para todas as escolas do Estado e a gestão da escola, por ter acatado as imposições da secretaria de educação, sem que esta tenha encaminhado algum documento, explicando o motivo da não aceitação do calendário organizado pela comunidade escolar, visto que essa recebeu orientação de que tinha autonomia para organizar-se, considerando suas particularidades. O mal estar causado por essa situação fez com que vários professores colocassem em questão a democracia e

[23] Conforme Dias Sobrinho (2001), o conceito de auto avaliação se constitui a partir de um processo participativo, dirigido ao social e destinado aos próprios sujeitos para efeitos de melhoria institucional, individual e coletiva.

autonomia que a escola tem e a validade das discussões coletivas no espaço formativo, uma vez que as decisões não são respeitadas.

Com o tema 'Diversidade', pretendia-se estudar as questões do Ciclo de Formação Humana a partir das Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso. Assim, questões como a diversidade sexual, negra, indígena, de gênero, inclusiva e outros, auxiliaram os estudos no SE sobre a prática educativa e o estigma e discriminação de grupos vulneráveis no processo educacional, haja vista a necessidade de enfrentamento e busca de soluções para os conflitos e tensões gerados no contato com o outro no ambiente da escola.

No questionário da avaliação do SE, identificamos que alguns professores apontaram como relevantes os estudos que abordaram sobre a Educação Especial, hiperatividade e transtorno de comportamento. De acordo com P9, as discussões a respeito da Educação Especial "*abriu novos conceitos, no que diz respeito ao ato de aprender do aluno deficiente*". Observem que P9 afirma que "*abriu novos conceitos*". Entendemos aqui que esse profissional dá a entender que já tinha consigo compreensões sobre o assunto, mas com a formação, agregou outras. Vem-nos a memória um dos pensamentos de Cortella, no qual ele salienta que:

> Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas. (2000. p. 159)

A partir desse ditado chinês, podemos pensar que ideias, pensamentos, reflexões, saberes, conhecimentos, não se trocam, compartilham-se. Nessa lógica, após encontros/diálogos/estudos cada pessoa/profissional segue com mais ideias, mais reflexões, mais saberes, mais conhecimentos, mais experiências. A nosso ver, a afirmação de P9, expressa bem esse nosso entendimento.

Por outro lado, P9 ainda não identificou influências das discussões na prática pedagógica, entretanto, acredita que "*o aluno deficiente é passível de aprendizagem*". Por conta disso, coloca que "*as atividades diferenciadas devem acontecer. E não apenas a 'integração' ao grupo*". Para P3, as modificações já podem ser percebidas uma vez que os "*os alunos com problemas foram encaminhados para as equipes especializadas, psicólogo/neurologistas*". Já P7, percebe as influências no "*modo de preparar e programar aulas, atividades e jogos para os alunos*". E no interesse que tem de buscar "*atividades mais contextualizadas e utilização de vários suportes, além do livro didático*".

Esses depoimentos indicam que os professores manifestam certa apropriação das discussões no SE. Também confirmam que os interesses de estudos no SE estão intimamente ligados à questão do trabalho, situados no contexto real das práticas pedagógicas. Ou seja, são conhecimentos pertinentes aos momentos didáticos da estruturação do trabalho docente (organização e gestão, avaliação, planejamento, execução da aula, etc.). Conforme havíamos constatado com a análise dos questionários, as observações também revelam que os conteúdos para o processo formativo SE, compreendem situações pedagógicas com a finalidade de orientar a prática dos professores. Assim, considerando a necessidade de buscar formas de resolver os problemas e prevenir futuros conflitos, o foco principal dos conteúdos são as problemáticas no contexto escolar e os sujeitos do seu universo.

Como a ênfase dos conteúdos estava nas problemáticas do próprio contexto, os encaminhamentos das discussões apresentaram um caráter mais abrangente para o desejo de sanar problemas momentâneos. Ou seja, a relação com o conhecimento, encontrava-se no interesse de saber para melhorar a prática pedagógica dos professores. É fato que essa situação atende as expectativas do PSE, se considerarmos que os professores na ocasião da elaboração do projeto foram orientados a tomar como referências para sugerirem temas de estudos, as fragilidades do contexto local.

Com base em Brzezinski (2001) e Pimenta (2002), acreditamos que os saberes acumulados com a experiência profissional constituem-se como um fundamento da competência dos professores, visto que é a partir desses saberes que eles avaliam a sua formação. A nosso ver, os comentários dos professores já mostram um passo no sentido de compreensão e de mudança, entretanto, acreditamos que os efeitos da formação no SE podem ir além, caso os temas sejam mais aprofundados.

5.2.4 - Participação dos professores

A dedicação em observar a participação dos professores no decorrer das atividades desenvolvidas no SE justifica-se porque acreditamos que o diálogo crítico e a participação efetiva são elementos essenciais para que o processo formativo não se limite a instrumentalizar o fazer do professor. Dessa forma, compreendemos o saber pensar, questionar e avaliar as informações, o ambiente formativo, as problemáticas e contextos educacionais como fundamentais para que os professores possam elaborar teorias que expliquem a sua forma de agir e ser. Conforme entendimento de Ghedin (2002, p.135), isso é possível, desde que se reúna “uma sistematização” e “uma postura crítica do educador”.

Para Ghedin, a passagem da epistemologia da prática docente para a prática da epistemologia crítica é um processo intenso, pois na reflexão crítica "distanciamo-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis" (2002, p. 140). Segundo o autor, somente a reflexão crítica poderá levar à formação da autonomia, pois "a informação transmite-se, o conhecimento adquire-se **através da reflexão crítica**" (op.cit. p. 147) [Grifo Nosso].

Ou seja, os conteúdos trabalhados no SE, a metodologia e a postura dos professores, bem articulados entre si podem constituir-se num conhecimento fundamentado, com condições para promover mudanças sociais e políticas, para além do contexto local.

De acordo com Franco, "o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa ou documental" (2005, p.19). Com isto, adotamos como ponto de partida para análise do indicador participação dos professores, as mensagens intrínsecas nas dimensões verbal (expressão oral dos sujeitos) e visual (expressão gestual).

As mensagens na dimensão verbal, referentes aos momentos de formação com o grupo maior dão conta que, na maior parte das vezes, quando os professores se dispuseram a expor o que pensavam, tinha relação com algum problema que havia emergido no contexto escolar ou na ação pedagógica, e que por conta disso, os professores buscavam uma solução e/ou intervenção por meio da gestão. Essas colocações, que eram raras, costumavam ser feitas sempre pelos mesmos professores. A maior parte delas eram feitas pela coordenação pedagógica. No grupo menor, os motivos de participação se repetiram e os sujeitos também.

Outro fator observado tem relação com o efeito da participação dos professores. Constatamos que tanto professores quanto coordenadoras, quando falavam sobre o problema que precisava de solução, falavam dele como um problema identificado, mas, sem propor um processo de compreendê-lo e planejar uma estratégia de ação para agir sobre a situação conflituosa na busca de solução.

A análise a partir da dimensão visual foi importante porque ela nos ajudou a dar voz ao silêncio participativo dos professores. As expressões gestuais foram identificadas mediante: conversas paralelas sobre outros assuntos, desenvolvimento de outras atividades e correção de trabalhos; debruçar sobre mesas, expressões de enfado e descontentamento, silêncio verbal ou abaixar da cabeça diante de questões abertas e postura 'passiva' de professores interinos, em sua maioria interinos.

Esses sinais, a nosso ver, dão margem a vários questionamentos, como por exemplo: Porque o desinteresse na formação, se os conteúdos trabalhados e as estratégias de

desenvolvimento foram apontados e sugeridos pelos próprios professores? Ou seja, se conseguiram vislumbrar o SE que desejavam, porque não aconteceu? E, por que a postura de ouvinte, assumida por professores interinos, se no processo, eles também são percebidos como protagonistas da formação? As respostas a essas questões ainda não são consensuais, mas, ao longo deste trabalho, podemos encontrar várias pistas.

Ghedin (2002) defende a ideia de que o processo de produzir conhecimento demanda sistematização e postura crítica do professor. Com isso, deixa claro que existe a necessidade de um movimento que estabelece relação com a teoria e com a prática. Acreditamos que no SE, os professores têm oportunidade de confrontar as teorias e as práticas num movimento contínuo no qual se produz novos conhecimentos, reafirma saberes, considerando possibilidades de pensar, repensar, construir, desconstruir, formar e trans-formar conhecimentos, saberes, teorias e práticas.

Com base nos estudos de Freire (2002), Gamboa (1998) e Ghedin (2002), traçamos um mapa conceitual de como entendemos que no SE, os professores poderiam transpor os limites da empiria pragmática para um novo conhecimento fundamentado

Figura 4 – Ciclo reflexivo como meio de se chegar a novos conhecimentos

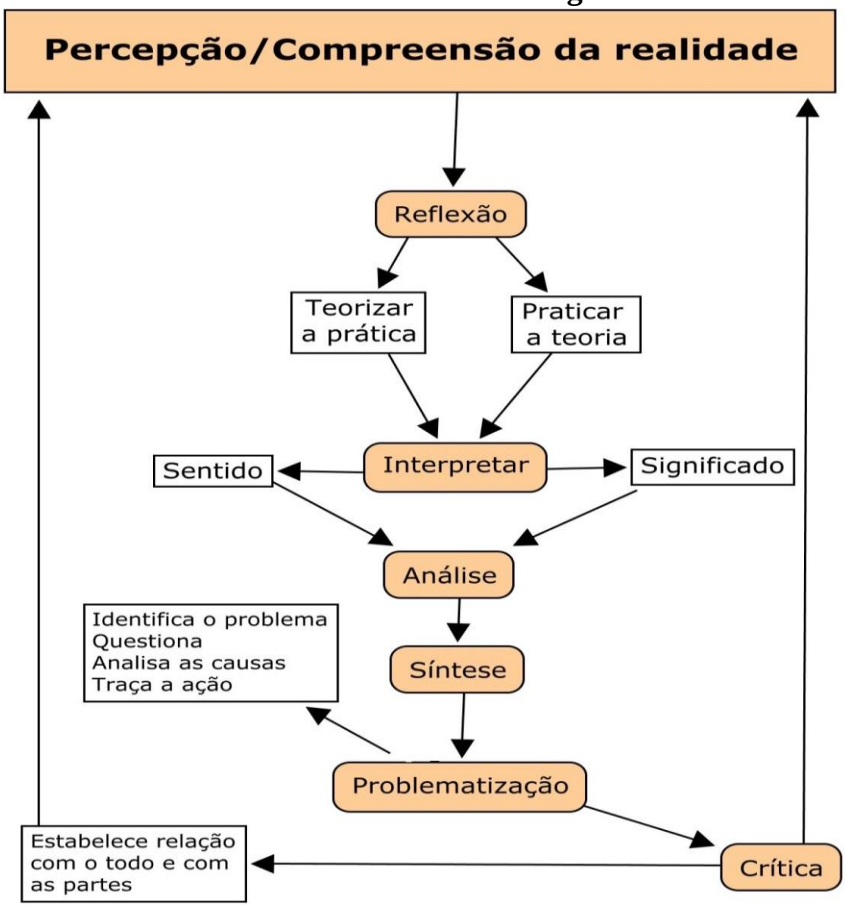


Figura elaborada pela autora a partir dos estudos de Freire (2002), Gamboa (1998) e Ghedin (2002)

A partir do mapa conceitual compreendemos que cada professor que participa no SE tem o seu modo de perceber e compreender a realidade do contexto educacional, até porque cada um deles tem a sua história, saberes e experiência. Entendemos então, que no coletivo, essas percepções e compreensões são a força motriz da formação. Dessa forma, no processo de reflexão, de discussões e de estudos sobre a realidade do contexto educacional, as relações estabelecidas entre teoria e prática possibilitam uma interpretação inicial dessa realidade. Essa dinâmica de interpretar, podemos pensar que seja uma etapa em que os professores atribuem os sentidos, de modo que as discussões apresentem significados, o que se dá por meio da análise. A análise do contexto educacional é aquela que pode ajudar os professores no processo de chegar a uma síntese da situação. Entretanto, é o ato de questionar, por meio da problematização, que possibilita aos professores elaborar uma visão crítica da realidade. Nessa lógica, com base nos estudos de Freire (2002), Gamboa (1998) e Ghedin (2002) estamos convencidos de que com a ação de questionar e problematizar, as teorias e as práticas são confrontadas num movimento contínuo, fazendo com que as contradições apareçam.

Em se tratando da questão da participação dos professores na formação, a ocasião da realização da avaliação do SE do ano de 2013, tornou-se para nós um momento bastante aguardado, uma vez que os professores teriam oportunidade de posicionarem-se a respeito das atividades formativas. No ensejo, mediante o auxilio de um artigo de António Nóvoa, intitulado *Três bases para um novo modelo de formação* (GESTÃO ESCOLAR, 2013)[24], os professores, divididos em grupos por área de conhecimento, tiveram um tempo para leitura e discussão do texto.

Os eixos principais do texto afirmavam que: os próprios professores devem ter maior peso na capacitação de seus pares, colocando o conhecimento profissional no centro da formação e construindo um espaço que junte a realidade das escolas da rede com o conhecimento acadêmico; os professores devem combater a dispersão e valorizar o próprio conhecimento profissional, construído com base em uma reflexão sobre a prática e em uma teorização da experiência. Durante as discussões/diálogos, identificamos certa resistência no que compreende a aproximar a realidade da escola do conhecimento acadêmico, mediante justificativas de que os professores que estão inseridos e que vivenciam a realidade concreta da escola são os que têm condições de apontar as reais necessidades locais. Alguns comentários que seguem expressam bem esse nosso pensamento.

[24] Disponível em: gestãoescolar.org.br Agosto/Setembro 2013

> [...] a nossa formação ela será mais enriquecida a partir das nossas práticas. A partir do nosso dia a dia, estar discutindo as dificuldades e acertos, estar propondo e compartilhando. Isso é uma formação de dentro. Porque é uma formação baseada no que? Formação baseada na prática. Porque quando a gente sai da universidade, a gente tem a formação técnica. Querendo o não, você não teve o dia a dia. E o dia a dia meu, mesmo sendo na mesma escola, pode ser um dia a dia diferente do dela. Mas que alguns momentos, conversam.
> E eu senti que essa formação tem que partir daqui de dentro. Não adianta a gente trazer teoria de fora se ela não fizer sentido. Se nesse momento de formação continuada não trouxer nenhum significado. Não trouxer para nós nada além das teorias. (**P2**).
>
> Muitas vezes, os cursos que estão sendo propostos não são do interesse dos professores. E às vezes, nós estamos querendo buscar algumas coisas, não que funcione, mas que ajudem a gente a lidar com as dificuldades que a gente tem com alguns conteúdos que tão ali, e que os livros próprios, não ajudam. (**P10**).

Esses comentários deixam transparecer que os professores necessitam de ajuda com as dificuldades encontradas no ambiente escolar, porém, elas devem ter como foco a prática vivenciada no dia a dia da escola. Lembramos que, em suma, a formação baseada exclusivamente na prática, ampara-se nas discussões que defendem a epistemologia da prática, mediante proposições de formação do profissional reflexivo capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional impõe. Com base em Freire (2002) e Ghedin (2002) reconhecemos que os professores produzem em suas práticas, uma riqueza de saberes que precisam ser assumidos e considerados no processo de aperfeiçoamento do trabalho e da escola e que justamente a prática reflexiva pode ampliar a compreensão das dimensões sociais e políticas da educação, mas essas leituras, por não terem um referencial que as sustentem teórica e metodologicamente, pouco avançam da dimensão voltada para os aspectos de cunho prático e de caráter urgente, ligado ao dia-a-dia das escolas.

Após o diálogo, os profissionais foram convidados a fazer uma avaliação escrita sobre a formação continuada SE de 2013. Na avaliação os professores da I etapa do Ensino Fundamental responderam 07 (sete) perguntas, sendo que 03 (três) delas foram propostas pela coordenação pedagógica (**Anexo 1**), e as outras 04 (quatro), mediante intervenção dessa pesquisa (**Apêndice 2)**.

Em uma das questões incluídas na avaliação, buscamos saber quais discussões no SE, foram mais importantes para provocar modificações na prática pedagógica dos professores. Conforme quadro que segue as respostas foram organizadas de modo que facilite a visualização dos índices de frequência.

Quadro 12 – Discussões que provocaram modificações na prática pedagógica dos professores

Eixos das discussões	Frequência
Indisciplina	3
Compromisso familiar	3
Gestão escolar	1
Sexualidade	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Interessante observar que os eixos com maior índice de frequência nas respostas dos professores, tem relação com problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Outro fato a ser observado, é que as modificações apontadas pelos professores, estão relacionadas a situações em que alunos e familiares foram encaminhados para acompanhamentos especializados. Esses pensamentos, de certa forma, ilustram que os professores em seu trabalho, estão sempre diante de situações complexas e críticas que demandam intervenções imediatas. Essa situação, tende a favorecer que na formação continuada, a relação com o conhecimento se baseie no aperfeiçoamento das ações e na busca por reflexões que ajudem a encontrar solução para os problemas que se apresentam no contexto da sala de aula. Assim, não podemos ignorar que, em virtude disso, os professores acabam limitando seu universo de ação e reflexão à sala de aula. Desse modo, a reflexão fica restrita ao que acontece na prática pedagógica cotidiana do trabalho do professor, à parte de uma análise reflexiva mais crítica que oportunize a percepção das estruturas institucionais, políticas, econômicas, culturais e sociais como situações inerentes ao trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho focamos a proposta política de formação continuada para os profissionais da Educação Básica implementada nas escolas da rede estadual de Mato Grosso, intitulada Projeto Sala de Educador. Por meio da pesquisa buscamos 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.

A proposta política tem sua perspectiva assentada na ideia do profissional que investiga a sua própria prática, cuja pretensão é sustentada com o discurso de garantir tempo e espaço para aprendizagem de professores e demais profissionais, tendo como eixos fundamentais a escola como espaço para a formação e o tempo para o desenvolvimento da formação continuada.

Como aponta o referencial teórico que amparou essa pesquisa, junto à expectativa de formação continuada dos professores na escola está também uma carga ideológica e teórica que dá ênfase à formação do professor reflexivo e à prática como elemento principal da reflexão. Por ser a formação centrada na atividade cotidiana da sala de aula e próxima dos reais problemas dos professores, o foco do processo está na capacidade dos profissionais promoverem mudanças em suas práticas e contextos, mediante a ação de refletir. Por esse parâmetro, o sentido da formação tende a estar na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Nessa estrutura, dependendo da perspectiva que se tem, a formação continuada na escola pode seguir um caminho que toma como ponto de referência o desenvolvimento de competências previamente definidas (SCHÖN, 2000), aspectos subjacentes às estratégias neoliberais, ou assumir uma característica de formação que visa desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o ensino em uma dimensão mais ampla (FREIRE, 2002). Dimensão essa que demanda entendimento dos dados empíricos a partir de uma base teórica e descrições analíticas que possibilitam um conhecimento para além daquilo que é imediatamente estudado (GHEDIN, 2002).

A primazia dessas compreensões sobre formação continuada de professores no espaço escolar é elemento para pesquisas e análises mais direcionadas, visto que existe o risco de que as formações adquiram um caráter mais instrumental e menos político. Assim, entendendo que, mesmo quando há investimento do Estado e apresentação de projetos (alguns bem fundamentados teoricamente), o resultado na qualidade do processo ensino-

aprendizagem pode ser insatisfatório ou sem efeito, buscamos respostas às indagações sobre: Que relações os professores estabelecem com o conhecimento no SE? Que conhecimentos produzem e/ou sistematizam? Como e em que condições articulam com suas práticas pedagógicas?

Amparados em Ghedin (2002) e Freire (2002), entendemos o processo de produção do conhecimento no ambiente de formação continuada como um movimento que se constitui na relação dialética entre ação-reflexão, teoria e prática (práxis), a partir de uma dimensão participativa, investigadora que induz os professores a pensar, agir, falar, comunicar-se com os outros e a tentar fundamentar suas escolhas e práticas.

Constatamos que o PSE está fundamentado na perspectiva de professor reflexivo (SCHÖN, 2000) e de escola reflexiva (ALARCÃO, 2001), e que propõe a pesquisa-ação como método para o processo formativo. A concepção disseminada com os fundamentos teóricos que sustentam tal perspectiva tem como expectativa criar uma cultura de um coletivo que se pensa e se avalia em seu projeto educativo e que, ao mesmo tempo, se qualifica a partir do contexto, com esforço de todos, na busca por soluções para os problemas que vivenciam.

Assim como outras pesquisas pontuadas anteriormente, este estudo evidenciou que a estratégia de formação da proposta política do PSE está em tentar combinar pesquisa, prática dos professores e processo de formação continuada como meio para aprimorar o conhecimento e assim melhorar a prática. É fato que a pesquisa da prática é epistemologicamente diferente de outros tipos de investigação, uma vez que procura entender e solucionar problemas imediatos, mas, estamos convencidos de que precisa englobar uma reconstrução conceitual e teórica da prática e dos problemas em seu entorno. Desta forma, inferimos que o engajamento dos professores em pesquisas dos problemas práticos do próprio contexto escolar pode contribuir para a democracia dos sistemas escolares e produção de conhecimentos.

Por outro lado, acreditamos que para formar um professor pesquisador e reflexivo em consonância com as concepções da pesquisa-ação (que traz como preocupação a modificação de uma realidade e não simplesmente sua descrição), precisa-se considerar a revisão de metodologias (postura de interrogar, investigar, documentar e analisar as informações a luz de um referencial teórico) e condições (estrutura, recursos, remuneração e regime de trabalho dos professores). Nessa linha, fazendo uma analogia ao pensamento de Marx (1994), o meio em que ocorre a formação continuada tem influência no sujeito que participa da mesma, o que pressupõe considerar condições para se produzir elementos que atendam demandas de transformação do processo e objetivação dos resultados das ações.

O PSE sinaliza que as escolas e os professores têm “autonomia” para pensar a formação, tendo em vista que o projeto de formação continuada é elaborado na própria escola, com a participação de todo o coletivo. Porém, constatamos que nos encaminhamentos da elaboração do projeto, existe um cuidado para que as discussões não percam de vista as Orientações Curriculares para a Educação Básica em Mato Grosso e as problemáticas locais. Isso foi constatado quando os professores receberam orientação da formadora do CEFAPRO e coordenadoras pedagógicas para definirem os temas de estudo, observando problemas compreendidos como “fragilidades” percebidas no contexto escolar.

A nosso ver, uma vez que a proposição política de formação continuada dos profissionais toma como fundamento a perspectiva da escola reflexiva, subentende-se que o princípio está na participação democrática de todo o coletivo da escola (direção, coordenadores, professores e funcionários) em todos os processos consultivos e decisórios referentes às suas necessidades formativas. A considerar que a participação dos profissionais na elaboração do projeto SE tende a ancorar-se em orientações previamente definidas, pode-se inferir que essa suposta autonomia que os professores têm, revela marcas de deficiência e realça intencionalidades subjacentes em políticas articuladas no discurso de melhoria de qualidade da Educação Básica. Diante disso, fica a questão: que subsídios o processo formativo pode trazer para integrar atividades/discussões de contextos mais amplos, de modo que as reflexões não estejam restritas aos limites do que foi definido *a priori*, colaborando para a construção da autonomia dos professores frente às questões de ensino-aprendizagem?

A partir da concepção dos professores sobre o SE de anos anteriores, expressa nos questionários, constatamos marcas de insatisfação em relação à metodologia “cansativa” e conteúdos que não atendiam as expectativas dos participantes. Da mesma forma, algumas situações profissionais (dupla jornada de trabalho, vínculo a duas redes de ensino e contratos temporários) dos professores podem ser compreendidas como implicadores que acarretam prejuízos no processo de formação. Entendemos que não poderia ser diferente. Afinal, como fazer formação continuada fora do horário do expediente? A evidência de falta de condições caracteriza o SE como paradoxal, visto que ao mesmo tempo em que se busca legitimar a sua necessidade e importância, não se oferece aos professores condições de realização efetiva.

As observações nos encontros de formação revelaram que os conteúdos sugeridos como temas para estudos e também as estratégias para o desenvolvimento, de certa forma, foram acatados. Porém, apesar da metodologia proposta para o PSE ser a pesquisa-ação e ter sido repensada na escola, conforme desejo dos professores, pouco conduziu os professores para uma ação efetiva de problematizar suas práticas e os saberes que foram mobilizados

durante a formação. A nosso ver, a abordagem dos conteúdos, ainda carece de uma exploração mais intensificada, de modo que os professores consigam compreender os fundamentos da educação, os saberes pedagógicos, a organização do trabalho pedagógico na escola, sem perder de vista a importância das políticas públicas nesse processo.

Ao retomar o objetivo desta investigação, contatamos que o SE é anunciado como espaço de produção de conhecimento, mas, após a pesquisa, podemos afirmar que isso não se refere a conhecimento com a rigorosidade e a metodologia necessária ao que se denomina conhecimento científico. Porém, se aproxima do que Tardif (2011) chama de saberes da prática. Nesta pesquisa entendemos os "saberes", conforme Tardif, como uma forma dinâmica, menos sistemática ou rigorosa de validar o conhecimento do professor sobre o trabalho pedagógico e sua organização.

Verificamos, por meio da análise dos dados, que as experiências vivenciadas no contexto escolar mediaram o processo de formação continuada. Nesse âmbito, os conhecimentos mobilizados no SE, em suma, foram articulados ao fazer pedagógico, tendo em vista as tarefas ligadas ao ensino e ao universo de trabalho dos professores. Os dados analisados revelam que alguns professores manifestam mudanças de comportamento; passam a fazer reflexões que não faziam antes, resultados de sua participação no SE. Reflexos esses que, na sua maioria, são percebidos pelos professores na sala de aula (relações/interações) e no processo de planejar as aulas (selecionar atividades e metodologias). Assim, algumas situações postas no SE se constituíram como possibilidade para os professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas, tal como preconizado no projeto.

Mediante tais constatações a que chegamos durante o processo de pesquisa, parece-nos importante ressaltar que, mesmo com algumas discrepâncias, a configuração da formação continuada Sala de Educador constitui-se como oportunidade para que situações educacionais ganhem diferentes sentidos e significados. Nestes termos, entendemos que, se a formação SE subsidiar a reflexão dos professores de modo que esses problematizem as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode promover a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa. Ou seja, levá-los a procurar ou produzir conhecimentos para além da solução de problemas escolares cotidianos em relação ao seu fazer e que abarquem mais do que a compreensão da escola, expandindo-se em relação ao espaço social mais amplo. Porém, também acreditamos que o SE na escola poderia ter um avanço muito maior, caso as condições de realização, a valorização profissional e autonomia da escola e dos educadores fossem realmente consistentes.

Podemos afirmar que o PSE configura-se como espaço propício e necessário para uma formação continuada sólida, e que é fruto de desejo e organização da categoria docente, mas que, para sua efetivação necessita de maior investimento por parte do Estado a fim de garantir as condições de realização do que se propõe.

Como a pesquisa apresentada mostrou que as perspectivas atuais da educação estão, mais do que nunca, marcadas pela questão do conhecimento, sendo ele peça chave para entender a sociedade atual, consideramos oportuno por em questão o papel da instituição de Educação Superior na formação inicial dos professores e sua interferência no desenvolvimento de posturas que possibilitem superar concepções reducionistas do viés pragmático, que reforça e naturaliza o dualismo entre o pedagógico e o científico / a teoria e a prática. Não construímos nessa pesquisa elementos que nos permitam sinalizar dicotomia entre formação acadêmica e formação profissional, mesmo assim, estamos convencidos de que é preciso pensar políticas de formação que criem condições, de fato, para a mudança e que aproximem esses dois momentos/espaços de formação.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, L. R. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: (Orgs.) _____; PLACCO, V. M.N.S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, 1994.

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: 03/09/2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9394. Promulgada em 20/12/1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf> Acesso em: 13/10/2012.

BRZEZINSK, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano editora, 2002.

_____. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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.

DESCARTES. R. **Discurso do método.** Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: (Clássicos) Martins Fontes, 2001.

DEWEY, J. **Como pensamos.** Tradução: Haydee Campos. São Paulo: v. 2, Atualidades pedagógicas, 1979.

DIÁRIO DE CUIABÁ. **Educadores conhecem programa "Sala de Professor"** da Seduc. Disponível: <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=153276> Acesso em: 06/12/2012.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**? Campinas: Coleção polêmicas do nosso tempo. Autores Associados, 2003.

FRANCO, M. L P. B. **Análise do conteúdo**. Série Pesquisa. 2. ed. Brasília: Liber Livro. 2005.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Ega. Obra digitalizada – Sabotagem, 2002.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GATTI. B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

GAUTHIER, C. (et. al). **Por uma teoria da pedagogia***:* pesquisas e contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijui: 2. ed. Coleção Fronteira da Educação. Ed. UNIJUÍ, 2006.

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.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____; SILVA, T. T. (orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49.

GHEDIN. E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: (Orgs.). PIMENTA, S. G.; _____. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARGREAVES, A. **Ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança.** Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
Lisboa: Edições 70, 2009.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: 5. ed. Atlas, 2003.

LOCKE, J. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999.

LUCKESI, C. [et. al.]. **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação***:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, J. P., MARTINS, P. L.O.; JUNQUEIRA, S.R. (Orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

MARQUETTE, M. L. De. C. **O professor reflexivo e sua prática na atual organização da escola pública.** Curitiba: PUC/Paraná - Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação no Centro de Teologia e Ciências Humanas, 2010.

MARX, K. **O capital***:* crítica da economia política. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 14. ed. Volume I. São Paulo, Editora Bertrand Brasil, 1994.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 49 de 1º de outubro de 1998.** Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino e Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá, 1998.

_____. **Lei Complementar nº 50 - de 1º de outubro de 1998.** Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá, 1998**.**

_____**. Agenda da Educação do Governo Blairo Maggi.** Cuiabá/MT: 2002.

_____. **Programa de formação continuada Sala de professor.** SUFP/SEDUC. Cuiabá, 2003.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo 01**. Referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Professor. Cuiabá, 2010.

_____. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2011.

_____. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2012.

_____. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2013.

_____. **Política de formação dos profissionais da educação básica.** Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá/MT: 2010.

_____. **Projeto Sala de Educador.** Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro: 2011.

_____. **Seduc apresenta "Sala do Professor"** Disponível: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=2053&parent=0> Acesso em: 06/12/ 2012.

_____. **Seduc promove encontro de "Sala do Professor"** Disponível: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=2138&parent=0> Acesso em: 06/12/2012.

MIZUKAMI, M. G. N. [et al]. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: **PERSPECTIVA**, v. 27, n. 2, pp. 315-346, jul./dez. Florianópolis: 2009.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, nº 1, pp. 07-25, Universidade do Minho, Portugal: 2001. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102 Acesso em: 15/06/2012.

NÓVOA. A. **Professores imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, F. Intelectuais, conhecimento e espaço público. In. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu/MG: 24ª Reunião Anual da ANPEd. nº 18, Set-Dez, 2001.

PARO, V. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo crítica. In: (Orgs.). _____.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO SIRGADO, A. Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico cultural. **Contrapontos** - volume 4 - n. 3 - p. 439-460 - Itajaí, set./dez. 2004.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I, B; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: 2 ed. editora Sulina, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo***:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A .J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M.N.(Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Lamparina, 2007.

SILVA, M. A.. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: **Cad. CEDES**. Campinas/SP, vol.29, nº.78, pp. 216-226, 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18/06/2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

VÁZQUEZ. A. S. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

ZEICHNER, K. **El maestro como profesional reflexivo**. 11ª Conferência na Universiti of Winsconsin, EUA, pp.1-12. Disponível em <http://www.slideshare.net/magacol/el-maestro-reflexivo> Acesso em: 20/07/2011.

ANEXO 1

Avaliação da formação continuada Sala de Educador 2013 (escola)

1 – Considerando as atividades trabalhadas no decorrer dos encontros, relate os pontos positivos e negativos das reflexões coletivas.

2 – Descreva algumas sugestões para redefinir as estratégias adotadas, caso tenha abordado pontos dos encontros.

3 - Com base nas reflexões enumere algumas sugestões para a formação continuada Sala de Educador 2014.

APÊNDICE 1

Questionário para os professores que atuam na 1ª etapa do Ensino Fundamental

Prezada professora,

Este material destina-se exclusivamente para uma pesquisa sobre formação continuada de professores desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso, curso de mestrado.

IDENTIFICAÇÃO	
1. Idade	
2. Formação Acadêmica	Curso:
	Instituição:
	Ano de conclusão da graduação:
	( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	
3. Tempo de atuação	
4. Situação funcional na rede estadual	( ) Efetivo ( ) Interino ( ) Cedido
5. Trabalho atual	( ) Escola Estadual ( ) Escola Estadual e Municipal ( ) Escola Estadual e Particular
6. Turno(s) de trabalho	( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

CONCEPÇÕES SOBRE O PROJETO SALA DE EDUCADOR

7. Como aconteceu o processo de definição dos temas para os encontros de formação continuada Sala de Educador?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Quais foram os temas definidos?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. Quais critérios foram estabelecidos para a definição dos temas?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

10. Qual a sua expectativa em relação aos estudos e encontros na Formação Continuada Sala de Educador para o ano de 2013?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

11. Qual a sua opinião sobre a organização da formação continuada Sala Educador?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Poderia ser de outra forma? Como?

_____
_____
_____
_____

12. Considerando sua experiência com a Formação Continuada Sala de Educador, como você percebe a relação que os professores estabelecem com os conhecimentos mobilizados nesse espaço de formação?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Pesquisadora Responsável: Cristiana de Campos – contato: 65 9665 1495/ 65 9282 2515 – chriscampos777@hotmail.com

APÊNDICE 2

Avaliação da formação continuada Sala de Educador 2013 (pesquisadora)

1 - Com quais temas trabalhados na formação continuada Sala de Educador você mais se identificou? _____ _____ _____ _____ Por quê? _____ _____ _____ _____
2 - Quais foram as influências da formação continuada para a sala de aula? _____ _____ _____ _____
4 - Quais discussões foram importantes para provocar modificações na sua prática pedagógica? _____ _____ _____ _____
5 - Quais foram as modificações? _____ _____ _____ _____ Como elas aconteceram? _____ _____ _____ _____