

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AURENY GOMES COELHO FIGUEIREDO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE DO PROFESSOR**

Rondonópolis

2012

AURENY GOMES COELHO FIGUEIREDO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis/MT

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F475e

Figueiredo, Aurenny Gomes Coelho .

A Escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor / Aurenny Gomes Coelho Figueiredo. – Rondonópolis, MT : UFMT, 2012.

134 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

1. Política de formação de professores. 2. Formação permanente na escola. 3. Prática pedagógica. I. Carvalho, Ademar de Lima, orient. II. Título.

CDU 371.13



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep: 78735-901
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
PERMANENTE DO PROFESSOR"**

AUTORA : Mestranda AURENY GOMES COELHO FIGUEIREDO

Dissertação defendida e aprovada em 26/03/2012.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Ozerina Victor de Oliveira
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Pós-Doutor(a) Laurizete Ferragut Passos
Instituição : PUC/SP

Examinador Suplente Doutor(a) Ilma Ferreira Machado
Instituição : Universidade do Estado de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 20/04/2012.

Dedico este trabalho:

- Aos meus pais

Ao Seu Joaquim (93 anos – *in memoriam*) com quem muito aprendi, especialmente nos últimos seis anos. A partir de seu exemplo de paciência, amor, fé, luta na vida e pela vida me ensinou a “ser mais”, uma pessoa melhor, a viver a vida de modo mais intenso. De todo o meu ser, obrigada pai!

E a minha querida mãe Izaura (77 anos) que não mediu esforços no convencimento da família quanto à importância da mudança do campo para a cidade de Rondonópolis/MT, na busca de estudos para seus filhos.

Mãe, você inspira meus compromissos, especialmente, com a Educação.

- Aos meus filhos

Thiago e Nathália

- Ao meu esposo Edmilson

Pela alegria com que me contagiam.

Razões de todos os meus esforços.

Amo vocês! Muito!

AGRADECIMENTOS

A **Deus** pela possibilidade da vida... e por todas as conquistas.

Aos meus familiares, àqueles que mesmo de longe torceram por mim e àqueles que de perto acompanharam e me apoiaram, com amor e incentivo, possibilitando uma caminhada tranquila e gratificante. De modo especial agradeço aos meus filhos que conviveram comigo todo tempo e, mesmo nos dias mais cansativos, me animavam com seus sorrisos e palavras: “Que nada mãe, você vai conseguir!”; e ao meu esposo, que mesmo ausente durante a semana nos últimos 8 meses, por trabalhar em outra cidade, não deixou de me incentivar um dia sequer. Sempre me lembrarei de sua pergunta: “Estudando, meu amor?” Obrigada por tudo.

À minha nora Mariana, pelo carinho e pela torcida.

À minha irmã Aparecida, pessoa tão importante na minha vida que me falta palavras para expressar o quanto. Deixo para contemplar no privilégio de conviver contigo e também com meu cunhado e compadre Edmar, por quem tenho um grande afeto.

À minha irmã Auta, pelo exemplo de fé e esperança.

Aos meus sobrinhos: Ao Edmar pelo companheirismo em partilhar maravilhosos momentos de oração, parceiro de grandes conquistas; Ao Leonardo pelo exemplo e determinação em concluir o Mestrado e tão jovem já estar no Doutorado; À Rosivani, amiga, parceira e companheira de todas as horas. Claro que não poderia me esquecer do Gregório que, na reta final dos meus estudos, foi concebido e mesmo no seu ventre já participa dos acontecimentos em nossas vidas.

Aos meus amigos: À Marisa por estar presente na minha vida e nas minhas conquistas.

À Genialda, pessoa com quem aprendi a não desistir nunca e acreditar que sempre é possível. Grata amiga por tudo.

À Dânia e a Érika que, mesmo distantes nesse momento do Mestrado, foram grandes incentivadoras para que eu me embrenhasse no caminho dos estudos.

À Tânia, pela amizade verdadeira e pelo companheirismo ao longo do Mestrado. Grata por tudo.

Ao José Carlos Bortoloti, meu amigo Borto, pelo seu trabalho prestado na Educação, um dos responsáveis na luta pela conquista da implantação das 30 horas na Rede Municipal de Ensino.

Às amigas e companheiras Marisa, Vanuza, Molise, Sílvia, Jacilene, Amali, Dânia, Érika, Rose Clélia, Genialda, Dulcilene, Teina e Letícia, pelos maravilhosos encontros de descontração durante o mestrado.

Aos colegas do Mestrado, em especial Rosimeire (às vezes Rose, às vezes Meire), Verondina (a Vero), Noeli e Tânia, cuja convivência permitiu construir uma amizade verdadeira da qual faço votos de que nos lembremos sempre.

A toda a equipe da escola Alcides Pereira dos Santos, *locus* da pesquisa e em especial a professora diretora Tânia, que desde o primeiro momento me recebeu na unidade com muito carinho, as professoras coordenadoras Rose Meire e Iracene, as professoras Loreci, Cláudia, Maria Mazarelo e Queila pelo incentivo, confiança e disponibilidade em colaborar com este estudo.

Ao grupo de estudo e pesquisa que deu início na SEMEC e que foi criado pela professora Ms Valdelice, em 2009, e, em 2011, foi para a UFMT, em ambos os momentos, o grupo foi coordenado pelo Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho. Agradeço especialmente pelo conhecimento partilhado e, em especial, à professora Vânia Zonetti, que sempre fez parte desse grupo, amiga, companheira e parceira nos desafios de viver a inteireza na luta por uma educação melhor.

Ao professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, pela confiança desde o processo de seleção; pela paciência e disponibilidade para as muitas orientações durante todo o percurso do trabalho; pela amizade e profissionalismo.

Às professoras Dr^a Laurizete, que no exame de qualificação muito contribuiu para o enriquecimento do trabalho e a Professora Dr^a Simone Albuquerque da Rocha pelas suas observações, sugestões e valiosas contribuições. Agradeço seu carinho e preocupação constantes durante todo o Mestrado.

Aos professores do Programa (PPGEdu) pelas contribuições teóricas que enriqueceram esta pesquisa.

À coordenadora do PPGEdu Professora Dr^a Cancionila pela atenção prestada em todos os momentos e à **Secretária** do Programa Anabel, que sempre esteve presente e nunca mediu esforços para atender e auxiliar nos serviços administrativos que foram necessários ao longo do Mestrado.

À SEMEC, na pessoa da professora Edilene, coordenadora do Departamento de Ensino Fundamental, que autorizou a aplicação dos questionários de pesquisa nos encontros de formação continuada e, em especial, às minhas amigas e formadoras Dulcilene, Genialda e Andréia, que muito colaboraram nesse momento.

Aos professores da Rede que responderam o questionário e colaboraram com a pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram e torceram por mais essa conquista na minha vida. **Muito Obrigada!**

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (FREIRE, 2004, p.85)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis. A questão que orientou o estudo foi: A formação contínua desenvolvida na escola tem contribuído na melhoria da prática pedagógica do professor? Investigar se a política da Secretaria favoreceu a escola a ordenar no seu Projeto Político Pedagógico um projeto de formação. Além disso, examinar qual análise os professores fazem dessa formação desenvolvida no interior da escola foi o objetivo central da investigação. Para o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados compreenderam questionários e entrevistas semiestruturadas com professores, coordenação pedagógica e direção; análise documental e observação da formação continuada desenvolvida na escola. A investigação constituiu-se em duas fases, e participaram, enquanto sujeitos da pesquisa, 63 professores de 21 escolas municipais, num primeiro momento; no segundo momento, selecionou-se uma escola como lócus da pesquisa e sete professoras foram sujeitos da investigação, sendo quatro atuantes em sala de aula, duas na coordenação pedagógica e uma na direção. A investigação alicerçou-se nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, fundamentada no pensamento de Minayo (2010), Lüdke e André (2007), André (2005 e 2009), Ghedin e Franco (2008), entre outros.

Foram tomados como base teórica, para o corpo das discussões e reflexões conceituais e a análise compreensiva dos dados coletados na pesquisa, estudos de Freire (2004 e 1991), Carvalho (2005, 2006 e 2010), Franco (2008), Freitas (2004) Canário (2006), Imbéron (2009), Nóvoa (1999 e 2009) e outros. Os resultados da pesquisa revelaram que a formação é considerada pelos professores como eixo fundante na melhoria da sua prática, no entanto, ficou evidente também que a formação desenvolvida na escola necessita de um repensar do que está expresso, enquanto política, e o que realmente a escola tem conseguido realizar quanto à formação permanente para os professores.

Palavras-chave: Política de formação. Formação permanente na escola. Prática pedagógica.

ABSTRAT

This paper is the result of some research related to the Post-graduation Master's Program in Education at the Human and Social Sciences Institute (ICHES), linked to the Mato Grosso Federal University (UFMT), Rondonopolis University Campus (CUR). The question that guided such study was the following one: Has the continuing education offered in the school contributed to the improvement of the teacher's pedagogical practice? To investigate whether the Secretariat policy encouraged the school to offer a training course in its Political Pedagogical Project. Besides that, to examine which analysis the teachers make of such training carried out in their school was the main goal of this study. Reaching such answer was the main goal of this investigation. While carrying out the research, the instruments for data collection were questionnaires, semi-structured interviews with teachers, pedagogical coordinator and director; documental analysis and observation of the continuing education offered in the school. The investigation followed two phases, and, at first, 63 teachers of 21 municipal schools were the research subjects; at a later stage, a school was selected to be the locus of the research, and seven teachers became the subjects of the investigation. It is needed to say that four of them were actual teachers in the classroom, two were in the pedagogical coordination and one in the school board. The investigation was based on theoretical backgrounds provided by qualitative research, following thoughts and ideas by Minayo (2010), Lüdke and André (2007), André (2005 and 2009), Ghedin and Franco (2008), among others. Studies by Freire (2004 and 1991), Carvalho (2005, 2006 and 2010), Franco (2008), Freitas (2004), Canário (2006), Imbérnon (2009), Nóvoa (1999 and 2009) and others were taken into account as well, for the body of conceptual discussions and reflections and the comprehensive analysis of the data collected during the research. The results of the research revealed that the teachers consider their own education the cornerstone in the improvement of their practice. However, it was also clear that the teacher's education developed in the school needs to be reconsidered and questioned regarding what is somewhat notorious, as policy, and what the school has actually been able to accomplish when it comes to the continuing education for the teachers.

Keywords: *Teacher's education policy. Continuing education at school. Pedagogical practice.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Identificação das escolas e sujeitos da primeira parte da pesquisa e primeiro eixo de análise	23
Quadro 02 -	Demonstrativo dos conteúdos estudados na HTPC na Escola da Pesquisa, 2004 - 2005	104
Quadro 03 -	Demonstrativo dos conteúdos estudados na HTPC na Escola da Pesquisa, 2009 - 2010	105
Quadro 04 -	Demonstrativo dos conteúdos estudados na HTPC na escola da Pesquisa em 2011	109

LISTA DE ABREVIATURAS

ADESMUR	Associação de Diretores das Escolas Municipais de Rondonópolis - MT
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MT	Mato Grosso
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós- Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DESENHANDO O CENÁRIO DA PESQUISA	17
2.1	A Pesquisa como Caminho para a Compreensão do Processo Educativo	18
2.2	Passos Percorridos na Obtenção dos Dados	21
2.3	Descrição da Escola Lócus da Pesquisa	27
2.4	O Caminho até os Sujeitos da Pesquisa na Escola Lócus	27
3	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	31
3.1	Escola: Espaço de Formação Permanente do Professor	34
3.2	A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	41
4	A FORMAÇÃO DESENVOLVIDA NO ESPAÇO DA ESCOLA: O QUE OS PROFESSORES PENSAM	55
4.1	Contextualizando a Política de Formação da Rede Municipal de Ensino Fundamental e Caracterizando os Sujeitos do Primeiro Eixo da Pesquisa	55
4.2	Eixo 1 - A Percepção dos Professores da Rede Sobre a Formação Desenvolvida na Escola	59
4.3	Eixo 2 – Concepção dos Professores Relativamente à Formação Desenvolvida na Escola	73
4.3.1	Concepção de educação e de formação dos professores	74
4.3.2	O projeto formativo da escola e sua relação com a prática pedagógica	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	126

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação nasceu em meio às reflexões vivenciadas na docência e no processo de desenvolvimento de políticas de formação, ou seja, durante os momentos de efetiva atividade docente, de coordenação pedagógica em escola da rede pública municipal e de atuação enquanto coordenadora¹ da Seção de Ensino Fundamental e da Divisão de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT (SEMEC).

Em minha experiência como professora e também como coordenadora pedagógica de escola e de formação contínua da Rede Municipal, por várias vezes tive a oportunidade de viver e de presenciar momentos de tensões no cotidiano da escola, no que concerne a formação docente e ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa realidade, e ainda entendendo a formação permanente não só como formação contínua, mas também em complementaridade com a formação inicial, destaco nesta pesquisa a formação que acontece na escola como possibilidade de diálogo crítico e reflexivo acerca da prática pedagógica do professor frente às demandas e desafios presentes no espaço escolar.

No que se refere ao contexto no qual o trabalho que ora apresento se situa, a partir do momento em que a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, ao buscar uma nova organização no sistema educativo das escolas, implantou a proposta de Ciclos de Formação Humana, com a qual uma nova configuração e compreensão do tempo e espaço escolar passa a garantir ao professor 30 horas de trabalho efetivo semanal². Trata-se de uma política que assegura à escola um

¹ Coordenei a Seção de Ensino Fundamental no período de 2006 e 2007 e, com a mudança do organograma da Secretaria Municipal de Educação, em 2008, assumi a Divisão de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental.

² Lei Complementar nº 20, de 09 de março de 2004. Em seu Art. 42 dispõe: “O regime de trabalho dos profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental será de 30 horas: I – 30(trinta) horas de trabalhos semanais, para os docentes do Ensino Fundamental.[...] §2º- Os docentes do Ensino Fundamental com regime de trabalho de 30 (trinta) horas semanais desenvolverão 20 (vinte) horas aula em ações diretas com os alunos e 10 (dez) horas de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no contraturno, considerando-se que: I - O horário da HTPC será definido pelos gestores e professores da unidade escolar no PPP (Projeto Político Pedagógico) e no Regimento Escolar, respeitando-se os artigos 12,13, e 67 da LDB nº 9394/96 e obedecendo as seguintes regras comuns:

a) Das 10 (dez) horas semanais da HTPC serão destinadas, no mínimo, 2 duas horas semanais para trabalho efetivo do professor regente com os alunos com baixo rendimento escolar previstos nos artigos 12,V, 13, IV e 24 letra “e” da Lei de Diretrizes e Bases da

espaço para a formação, bem como atribui à mesma, por outro lado, a responsabilidade de construir junto ao Projeto Político Pedagógico uma proposta de formação para os docentes.

É exatamente neste contexto de mudança que se justifica o interesse de investigar se a política da Secretaria favoreceu a escola a ordenar no seu Projeto Político Pedagógico um projeto de formação. Além disso, examinar qual análise os professores fazem dessa formação desenvolvida no interior da escola. Deste modo, o foco do estudo recai na seguinte questão: **A formação desenvolvida na escola tem contribuído para melhorar a prática pedagógica dos professores?**

A partir desse objetivo central, a pesquisa foi conduzida através dos seguintes objetivos específicos: a) Realizar um diagnóstico na Rede, a fim de verificar se, com a implantação das 30 horas de trabalho efetivo do professor, a escola elaborou um projeto de formação; e ainda, se, na percepção do professor, este espaço de formação tem contribuído na melhoria da sua prática. b) Analisar o projeto de formação desenvolvido pela escola; verificando se a formação na unidade escolar, na visão do professor, tem melhorado a sua prática pedagógica; c) Identificar, na perspectiva dos professores, o valor formativo da proposta de formação na organização do trabalho pedagógico.

Assim, parto do pressuposto de que a formação de professores no espaço da escola pode propiciar condições para que o educador reflita criticamente sobre sua prática. Isto significa possibilitar ao docente, como propõe Freire em Pedagogia da Autonomia, fazer uma revisão teórico-prática da caminhada educativa, pessoal e grupal, visando transformá-la na direção do “pensar certo”, enquanto substrato necessário que urde o elo que estabelece a “coerência profunda entre o pensar, o dizer e o agir” no processo de construção da educação e da escola substantivamente democráticas.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, tomou como referencial os pressupostos teórico-metodológicos, entre outros, de Lüdke e André (2007), André (2005 e 2009), Minayo (2010), Ghedin e Franco (2008) e Fazenda (2007).

Para o desenvolvimento da mesma, os instrumentos de coleta de dados compreenderam questionários; entrevistas semiestruturadas com professores,

coordenação pedagógica e direção; análise documental e observação da formação continuada desenvolvida na escola.

No decorrer da investigação, participaram enquanto sujeitos da pesquisa 63 (sessenta e três) professores de 21 (vinte e uma) escolas municipais, num primeiro momento e, num segundo momento, selecionou-se uma escola como lócus da pesquisa e sete professoras foram sujeitos da investigação, sendo 4 (quatro) atuantes em sala de aula, 2 (duas) na coordenação pedagógica e 1 (uma) na direção.

Foram tomados como base teórica, para o corpo das discussões e reflexões conceituais e da análise compreensiva dos dados coletados na pesquisa, estudos produzidos por Freire (2004 e 1991), Carvalho (2005, 2006 e 2010), Franco (2008), Freitas (2004), Gadotti (2005) – que foram substanciais e ofereceram elementos para pensar a escola como espaço de formação. E também Canário (2006), Imbérnon (2009) e Nóvoa (1999, 2009) – que contribuíram com a elucidação de aspectos organizacionais na constituição da escola enquanto espaço permanente de formação pedagógica do professor.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, a seguir descritos:

No primeiro capítulo apresento o tema de forma introdutória descrevendo a sua a organização. No capítulo seguinte, discuto a pesquisa enquanto caminho para a compreensão do processo educativo e descrevo o cenário desta investigação, os instrumentos de coleta dos dados, a escola lócus e o caminho até os sujeitos colaboradores do trabalho.

O terceiro capítulo é destinado à construção do referencial teórico, que consiste, especificamente, em sistematizar os aportes teóricos necessários à compreensão da escola enquanto espaço de formação pedagógica permanente do professor. Discutem-se, ainda, os pressupostos que ajudarão na posterior discussão e análise dos dados, naquilo que tange ao entendimento da prática educativa, a partir dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico.

Já o quarto capítulo se organiza em torno da discussão sobre o pensar do educador a respeito da formação desenvolvida na escola e se dedica à análise dos dados. Análise esta disposta em dois eixos de discussão: 1) A percepção dos professores da Rede Pública Municipal sobre a Formação Desenvolvida na Escola – que objetivou apresentar um diagnóstico realizado com os professores da Rede Municipal de Educação e discutir como eles percebem e analisam o processo de

formação realizado na unidade escolar; qual é o foco desse projeto e se este tem contribuído na melhoria da sua prática pedagógica. 2) Concepção dos professores relativamente à formação desenvolvida na escola – discutiu o projeto de formação da e na escola, na intenção de compreender a questão de pesquisa. Este momento da investigação foi marcado por um estudo *in loco*, o que possibilitou um conhecimento de como acontece, no pensar e na prática da escola, a formação de professores.

As considerações finais emanadas das análises dos dados coletados traz a síntese dos resultados da pesquisa que culmina numa reflexão mais global da realidade investigada, e, constituem o quinto e último capítulo deste estudo.

2 DESENHANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, pelo seu caráter essencialmente descritivo e indutivo e por subsidiar a apreensão do fenômeno a partir de uma aproximação com a realidade social e histórica, num processo dinâmico, privilegiando a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, P.16).

Feita essa escolha, busco aportes teórico- metodológicos para justificá-la, com base na definição de Ghedin e Franco (2008, p. 61):

A pesquisa qualitativa permite a compreensão do cotidiano como possibilidades de vivências únicas, impregnadas de sentidos, realçando a esfera do intersubjetivo, da interação, da comunicação e proclamando-o como espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas.

Conforme os autores, a pesquisa de cunho qualitativo possibilita uma aproximação com o sujeito e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. No meu caso, enquanto pesquisadora iniciante, essa investigação também adquire relevância, por viabilizar a recolha dos dados no contexto em que se encontram os sujeitos, permitindo o contato direto com a realidade investigada.

Dada a natureza da pesquisa, acredito ser esta a abordagem mais coerente com o objeto de estudo, o qual incide em aspectos da prática da formação docente no contexto escolar. Além disso, considera-se a necessidade de se observar diretamente as ações desse tipo de formação, bem como por se caracterizar, fundamentalmente, conforme observa André (2005, p.45), “por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite construir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Assim, busca-se compreender, descrever e interpretar os fenômenos educativos presentes na prática dessa formação.

Este trabalho tem como base a concepção da formação permanente na perspectiva da escola, enquanto espaço de formação que pressupõe uma valoração significativa à prática e ao contexto em que acontece uma política de formação permanente do professor. Daí a necessidade de trazer logo no primeiro capítulo a

pesquisa enquanto princípio formativo da docência, assim como os caminhos percorridos ao longo desta investigação.

2.1 A Pesquisa como Caminho para a Compreensão do Processo Educativo

Para discutir a questão da pesquisa enquanto caminho para a compreensão do processo educativo, tomo como premissa a assertiva freireana de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2004, p. 29).

Partindo desse pressuposto, compreendo que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Todavia, o que se precisa é que o educador, em sua formação permanente, perceba-se e assumo-se enquanto professor pesquisador, passando a ser sujeito do seu próprio conhecimento, identificando problemas no contexto de ensino e sugerindo possíveis soluções, a partir dos referenciais teóricos existentes e da sua própria experiência.

Neste mesmo sentido, Minayo (2010, p. 17), contribui afirmando que:

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Nesta perspectiva, adentrar no universo da pesquisa, na realidade do mundo, nas palavras de Minayo (2010, p.17), exige curiosidade, persistência, “rigoriedade metódica”, metodológica e teórica. Estes são aspectos importantes e paralelamente aos quais caminham outros, de ordem subjetiva, que aparecem enquanto compromisso ético, político e social que, para o pesquisador, representa necessariamente, o desejo de contribuir de forma efetiva, por meio da investigação.

Dessa forma, acredito numa proposta de pesquisa científica educacional que vislumbre como principal fundamento a finalidade da contribuição social. Isto implica o reconhecimento do caráter dialético e dialógico da construção da realidade educacional, enquanto essência do ato investigativo, no sentido de compreender a

complexa configuração da dinâmica do fenômeno educativo, concebendo o ser humano como transformador e criador dos seus contextos.

De acordo com estudos realizados por André (2009) e Fazenda (2007), a pesquisa educacional no Brasil, nas últimas décadas, demonstra forte preocupação com a participação dos sujeitos pesquisados na análise dos processos e dos resultados da investigação. Ademais, Ghedin e Franco (2008, p. 55) indicam que:

A evolução da compreensão dos fenômenos educacionais, bem como as configurações complexas e variadas que o próprio processo educativo vai assumindo para atender às novas demandas socioculturais vai exigindo que novas formas de pesquisa sejam incorporadas ao fazer científico.

Segundo os autores, após alguns anos de prática da investigação qualitativa, trabalhos têm apontado que, nessa evolução no sentido de compreender a educação e o ato educativo como uma de suas demandas mais complexas, a pesquisa foi requisitando novas formas de estudo que pretendessem abordar o fenômeno educativo de maneira contextualizada, caracterizando a própria essência do processo.

Pode-se compreender, então, que, por meio do processo educativo, novas compreensões foram sendo incorporadas ao conhecimento educacional. Neste caminho, o professor ganha, gradativamente, ênfase, passando de objeto a sujeito, como alguém que pensa constituindo-se como um ser reflexivo capaz de perceber e compreender o cotidiano enquanto espaço de mudanças.

Reforça-se, dessa maneira, a importância de toda produção científica nesta área e do seu papel social em criar alternativas de novos entendimentos sobre o real, organizando o fenômeno educativo “num processo histórico, evolutivo, coletivo e consciente, como um instrumento político, como uma ação intencionada, no sentido da construção de mais humanidade entre os seres humanos” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 55).

Neste contexto, é possível afirmar que uma prática docente afinada com uma concepção dialética da realidade inclui a figura necessária da consciência docente, importante elemento da formação do professor reflexivo, com vistas à superação da concepção dualista que, historicamente, pretendeu separar objeto e sujeito do conhecimento.

Para tanto, faz-se imprescindível a prática da pesquisa em Educação, a qual como afirma Ghedin e Franco (2008, p.104),

[...] em virtude de suas diversas peculiaridades, enfrenta constante desafio na busca de procedimentos e concepções que auxiliem o pesquisador a interagir com a realidade que pretende conhecer, compreender e até transformar.

A pesquisa, nesta direção, “exerce um papel extraordinário na articulação entre conhecimento adquirido ou construído e a prática docente. Possibilita ao professor alcançar a multidimensionalidade em que o fenômeno educativo está envolvido” (MACIEL, 2004, p.100), numa compreensão do todo. Daí a necessidade de que a pesquisa deva ser o eixo predominante na formação do professor e preocupação constante sempre relacionada com a produção de saberes, com a reflexão sobre o homem, com a vida, com a sociedade e, acima de tudo, com a ação transformadora.

É importante salientar, neste ponto, que o intento de compreender a formação desenvolvida na escola e sua contribuição na prática pedagógica justifica-se na compreensão de que a pesquisa possibilita ao docente obter autonomia na produção do conhecimento, nas suas relações com o ensino, com a organização curricular e com a própria escola.

É neste cenário que me dedico a enfatizar a investigação enquanto ferramenta central da prática docente, propondo “uma constante ação investigativa na busca de soluções para as situações problemas a que está envolvido no ambiente escolar” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 133).

Direcionada por essa forma de pensar, concebo o processo educativo fundamentalmente formativo na ação de desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e entendo que “o trabalho de formação docente deve ter como horizonte de partida e de chegada a intelectualidade crítica e a flexibilidade política como meio de disseminar uma leitura e uma prática contestatória das situações vigentes” (GHEDIN; ALMEIDA LEITE, 2008, p. 133).

Com base nessa compreensão, parto do pressuposto de que o conhecimento possibilita ao sujeito a construção da dignidade humana no interior da cultura em que está inserido. Nesta perspectiva, não há o que possa elucidar melhor

o sentido das práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades para se estabelecer um processo sistemático de reflexão sobre elas.

Nesse processo de reflexão crítica, pode-se considerar que são as práticas do professor, por meio de uma ação reflexiva, que desconstruem e reconstruem o conhecimento já estabelecido, o que, por sua vez, possibilita uma mudança nas suas práticas pedagógicas. Assim, transformando o contexto em que está inserido, ele se torna um professor pesquisador.

É precisamente nesse aspecto que se trata de pensar a investigação enquanto aliada do compromisso histórico, ético, político e social e, no caso desta pesquisa educacional, realizada em esfera pública em uma instituição municipal, cabe ressaltar que, de maneira particular, o contexto deste trabalho impulsiona a buscar aportes na pesquisa científica para discutir a prática da formação docente no contexto da escola.

Trago um elemento que foi importante para fomentar esse processo de busca, a saber, o estado do conhecimento³, cujos resultados apontam um cenário (tanto nacional quanto no estado) em que a formação contínua com foco na escola é pouco investigada, ou melhor, ocorre que a maioria das pesquisas que abordam esse processo formativo não foca as atenções na prática pedagógica. Este foi um dado que permitiu definir como temática da pesquisa a escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor. Desta forma, partindo da intencionalidade do estudo, que se constitui na perspectiva de compreender a formação continuada que se realiza no espaço escolar e sua contribuição no processo de melhoria da prática pedagógica do professor, em toda sua amplitude, estrutura-se metodologicamente a investigação nas abordagens qualitativas.

2.2 Passos Percorridos na Obtenção dos Dados

Considero a pesquisa qualitativa como o melhor instrumento para esta investigação, pelo fato de valorizar o processo de reflexão e análise da realidade e

³ Estado do conhecimento, levantamento realizado na disciplina de Metodologia de Pesquisa, durante a realização dos créditos do mestrado. Atividade importante que possibilitou investigar como a formação continuada de professores vem sendo apresentada nas pesquisas em nível nacional e no Estado de Mato Grosso, no sentido de vislumbrar a realidade da produção científica focando um espaço privilegiado para a formação, ou seja, a escola.

oferecer suporte metodológico, por meio da utilização de métodos e técnicas que facilitam a apreensão de dados descritivos, além de oportunizar a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu próprio contexto histórico.

Para alcançar o objetivo deste estudo, elegi como instrumentos de coleta de dados questionários, observação, entrevistas semiestruturadas e documentos a serem analisados.

Inicialmente, no propósito de trabalhar a escola como lócus da pesquisa, apliquei um questionário em 10% dos educadores das 24 escolas da rede municipal de ensino de Rondonópolis – MT, em seu perímetro urbano (Apêndice A), com vistas ao mapeamento da formação continuada que se desenvolve nessas unidades escolares. Intentava-se investigar se as escolas haviam construído um projeto de formação contínua, a partir da implantação das 10 horas de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em 2004. E ainda, se esse projeto tem contribuído com a prática pedagógica do professor.

Com esse intuito, foram aplicados questionários com professores que atuam no primeiro ciclo e na 1ª e 2ª fases do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Na primeira etapa, utilizei esses instrumentos nos encontros de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), ocorridos nos meses de agosto e setembro de 2010, oportunidade em que atingi 19 escolas.

Recorri a esses momentos de formação pelo fato de ter ali maior acesso e facilidade de um contato direto com os colaboradores, num processo de sensibilização destinado a eles, para que ficassem bem à vontade para responder ao questionário e colaborassem no avanço do conhecimento. Para tanto, segui algumas recomendações de Oliveira (2008, p. 83):

- O questionário foi aplicado em apenas um dia a cada um dos vários grupos do curso do programa de formação continuada Proletramento de Alfabetização e Matemática, os quais se reuniam em dias e horários diferentes;
- O informante ficou livre para se identificar ou não;
- As formadoras, pessoas neutras no processo, recolham os questionários, a fim de preservar a identidade e garantir a confiabilidade das informações.

Como esta etapa da pesquisa, conforme referido, envolveu 19 unidades de ensino, para as cinco restantes os questionários foram entregues aos respectivos coordenadores pedagógicos. Só obtive devolução de duas escolas, portanto, trabalhei com 21 escolas da rede municipal de ensino de Rondonópolis, num total de

63 professores entrevistados. Nesta etapa da pesquisa, tanto as escolas como os sujeitos investigados não foram identificados por seus nomes, uma condição colocada pelos entrevistados no momento da aplicação dos questionários. Igualmente, as escolas foram identificadas por letras, dando sequência na ordem alfabética e os pesquisados, por sua vez, foram identificados na sequência de números.

Quadro 01 - Identificação das escolas e sujeitos da primeira parte da pesquisa e do primeiro eixo de análise

Escola	Sujeitos	Escola	Sujeito(s)
A	1A; 2A; 3A e 4A	G	1G
B	1B e 2B	H	1H e 2H
C	1C e 2C	I	1I e 2I
D	1D e 2D	J	1J e 2J
E	1E e 2E	L	1L
F	1F e 2F	M	1M e 2M

Fonte: Elaborado pela investigadora

Com o mapeamento realizado e, então, com base nos resultados obtidos defini a escola que seria o lócus da pesquisa, na intenção de compreender o projeto de formação desenvolvido pela escola e a sua contribuição na prática pedagógica do professor, seguindo alguns critérios:

- a) se com a implantação das 10 horas de HTPC a escola havia organizado um projeto de formação para os professores;
- b) se a escola apresenta um projeto de formação docente com duração de, no mínimo, dois anos de desenvolvimento;
- c) se os docentes, em suas respostas, manifestam que o projeto de formação desenvolvido pela escola tem contribuído na sua prática pedagógica.

Esclareço aqui que, de acordo com os dados levantados acerca das 21 escolas, uma não tem projeto de formação. Desta forma, foi descartada do processo de escolha. Além disso, apesar de as respostas dos professores de duas unidades escolares, com referência ao modo como acontece a formação na escola, tenham chamado a atenção e despertado interesse de investigá-las, no entanto, também essas ficaram de fora do processo. Uma delas pelo fato de já haver na mesma outras pessoas realizando pesquisa. A outra havia sofrido mudanças no seu quadro de lotação, posto que recebera professores novos efetivos para constituírem o seu grupo, antes composto por um grande número de docentes contratados.

Diante dessa situação passo a dedicar um olhar às demais escolas, as quais os professores entrevistados fazem uma avaliação positiva em relação ao projeto de formação oferecido no espaço escolar e a sua contribuição com a melhoria da prática pedagógica. De acordo com os dados, algumas unidades de ensino apresentaram aspectos mais favoráveis em relação à concretização do projeto, outras apontaram que são necessárias algumas mudanças. De maneira geral, as respostas expressaram a importância desse espaço/momento de formação no interior da escola, o que me levou a entender que, na concepção do professor, a formação contínua desenvolvida nas escolas públicas municipais de Rondonópolis é um processo viável que dá condições para se discutir um projeto de escola. Ao mesmo tempo, tem-se constituído como espaço e garantia ao professor para refletir sua prática pedagógica.

Reforçando a argumentação, apresenta-se verificação de Freitas (2004, p.197) para quem, a fim de melhor desenvolver a qualidade da docência, a escola precisa:

[...] assumir a formação de professores como necessidade para criação de condições que viabilizem as transformações das práticas pedagógicas, já que é no exercício coletivo de estudar a própria prática que o/a professor/a se faz e se refaz enquanto sujeito e educador.

Concordando com essa perspectiva e diante da situação exposta, a escolha para o desenvolvimento da pesquisa, em conformidade com os critérios estabelecidos, recai sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Alcides Pereira dos Santos, por ser uma unidade acessível e se disponibilizou contribuir com o estudo.

Vale ressaltar que, além de a escola apresentar-se dentro dos critérios da pesquisa, o fato de a investigadora ser docente nessa escola e ter passado pela experiência na coordenação pedagógica foi preponderante na decisão.

A pesquisa constitui-se em estabelecer proximidade com a escola e com os sujeitos da investigação, visto que atuei quatro anos na Secretaria Municipal de Educação, de 2005 a 2008, um ano após a implantação da jornada das 30 horas de trabalho.

O retorno à coordenação pedagógica da escola, em 2009, foi ponto-chave para a saída rumo ao mestrado e o interesse em investigar o processo de formação que se realiza no espaço da escola. Esse afastamento do processo e, por outro

lado, o simultâneo acompanhamento por meio de alguns instrumentos de pesquisa (no caso, a observação das ações formativas na escola, bem como as relações de confiança e diálogo estabelecidas junto aos sujeitos ao longo do processo investigativo) puderam colaborar na compreensão do projeto de formação contínua desenvolvido naquela unidade e de suas contribuições na elevação da qualidade da prática dos professores.

Esse primeiro procedimento possibilitou chegar à escola lócus da pesquisa.

Com isso, pelo fato de estudar a formação ofertada na escola, enquanto cenário da investigação, emergiram algumas ferramentas e procedimentos, sendo eles:

1 - Entrevista semiestruturada, como instrumento de primeira ordem, devido ao fato de contribuir na apropriação de conceitos e impressões dos sujeitos envolvidos, neste caso, no processo de formação realizado no âmbito escolar e à interatividade que é possibilitada entre pesquisador e sujeito.

Elegem-se aqui as entrevistas semiestruturadas como instrumento de maior importância na coleta de dados por permitirem, como se destacou, a interação do pesquisador com o pesquisado e, ainda, levando-se em conta o alcance de descrições minuciosas sobre o objeto em estudo. Para a obtenção desses resultados é que se aplicaram as entrevistas, de acordo com a disponibilidade das professoras, que optaram em realizá-las no momento da HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), obedecendo a um cronograma flexível e a um roteiro previamente elaborado (Apêndices D e E). Os registros foram obtidos por meio de gravador, e as entrevistas foram transcritas, para a análise compreensiva dos dados.

2 - Observação do cotidiano escolar, no qual ocorrem a interação do professor e as atividades pedagógicas, tais como: encontros de formação, prática de planejamento, prática de sala de aula e outros momentos da escola enquanto processos formativos do professor.

Tais momentos de recolha de dados constituíram-se na observação do processo educativo da escola, assim como dos contextos de formação docente contínua; da prática de planejamento pedagógico do professor; da prática deste profissional na sala de aula e de outros ambientes, os quais fazem parte dos processos educativos e formativos do educador no cotidiano escolar. Este procedimento possibilitou-me um contato pessoal e estreito enquanto pesquisadora com o fenômeno pesquisado e constituiu-se em vivências que colaboraram para a

compreensão do objeto de estudo. Também essa atividade contou com registros, seguindo um roteiro de observação (Apêndice C), além de anotações no caderno de campo.

As observações foram realizadas semanalmente, às terças-feiras em que acontecia a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) e Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A observação se deu do início do mês de fevereiro ao início do mês de junho de 2011 (dois mil e onze), com a finalidade de compreender a prática da formação desenvolvida na escola.

3 - Análise documental, procedimento metodológico que fez parte da pesquisa, em razão de os documentos da escola constituírem-se referenciais capazes de expressarem a concepção educativa da mesma, especificamente neste trabalho, o projeto de formação da unidade educacional, e poderem, assim, contribuir para a compreensão do objeto de pesquisa.

A análise documental, por sua vez, aconteceu durante o período em que estive presente na escola, na fase de observação, quando pude ter acesso ao Projeto de Formação Continuada e aos relatórios/atas de registros dos encontros formativos da unidade, que expressam a política/conteúdos desenvolvidos. Para isto, considere que a análise documental, como expressam Lüdke e André (2007, p.33), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Deste modo, vê-se que as informações coletadas na investigação são procedentes de duas situações de pesquisa: O pensar dos professores da rede sobre a formação desenvolvida na escola e a melhoria da prática pedagógica. E também o pensar e a prática dos professores relativamente à formação desenvolvida na escola.

Todo o itinerário percorrido ao longo da pesquisa, na busca das informações (a aplicação de questionários, as entrevistas semiestruturadas, a observação e a análise documental) compuseram os dados empíricos, formando a base para a construção do quarto capítulo da dissertação, que se organizou a partir de dois eixos de análise:

Eixo 1: A percepção dos professores da rede sobre a formação desenvolvida na escola;

Eixo 2: Concepção dos professores relativamente à formação desenvolvida na escola.

Outro fator relevante na trajetória de apreensão, análise e compreensão do objeto aqui em estudo, é a construção do marco teórico que visa a dar suporte ao processo de análise dos dados. A respeito disso, Oliveira (2008, p. 92) chama a atenção para o fato de que a “fundamentação teórica se constitui o mais importante referencial para a pesquisa de campo e/ou para análise de textos e documentos”. Desta forma, trago no terceiro capítulo os aportes teóricos que alicerçam todo o processo de investigação.

2.3 Descrição da Escola Lócus da Pesquisa

A pesquisa aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alcides Pereira dos Santos, com sede à Avenida São João, S/N, bairro João de Barro, no município de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso.

É um estabelecimento de ensino público municipal, mantido pela Prefeitura Municipal de Rondonópolis, especificamente a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rondonópolis, criado pelo Decreto Municipal nº 2.727/94, autorizado pela Resolução 047/95 – Conselho Estadual de Educação/MT e reconhecido pela Portaria 085/99, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, anos iniciais (I ao V ano) do Ensino Fundamental e Pré-escola (4 e 5 anos) da Educação Infantil.⁴

A escola em foco atende a dezesseis turmas, oito no período matutino e oito no vespertino, sendo três turmas de Educação Infantil e treze de Ensino Fundamental, o que corresponde, em média, a 400 alunos.

2.4 O Caminho até os Sujeitos da Pesquisa na Escola Lócus

Para a concretização da pesquisa e com a intenção de abarcar o objeto de estudo em sua magnitude, numa primeira etapa fiz o convite a todo o grupo de professores da escola, durante o encontro de formação, destacando que o docente interessado em ser sujeito da investigação precisaria atender ao seguinte critério: ter participado do projeto de formação da escola, no mínimo, por 2 anos. Então,

⁴ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ano, 2006.

passaram a ser sujeito do estudo quatro professoras, por manifestarem disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa e satisfazerem o critério adotado. As educadoras expressaram aceitação em manter os seus nomes explicitados no decorrer da investigação (autorização - Apêndice G). São elas: professora Loreci, professora Cláudia, professora Maria Mazarelo e professora Queila.

As gestoras Tânia (diretora), Rose Meire (coordenadora) e Iracene (coordenadora) são mais três sujeitos que participam e colaboram com a pesquisa. Elas exercem o papel de mediadoras no projeto de formação desenvolvido na escola pesquisada, sendo, portanto, atores importantes na viabilização e concretização de um processo/política de formação no espaço escolar.

Alerto que a sequência de apresentação das docentes e gestoras não segue nenhum critério específico. Optei pela ordem de realização das entrevistas, que não teve o intuito de obedecer a uma hierarquização, mas ocorreu porque, no decorrer do processo, acabaram ficando as gestoras para um segundo momento, pelo fato de terem uma maior disponibilidade de horários que não fossem no dia da HTPC na escola, o que permitiu que eu realizasse as entrevistas em outra oportunidade.

A primeira educadora é Loreci Bamberg Melo. Casada, mãe de dois filhos tem 40 anos de idade, é natural de São Lourenço do Oeste - Santa Catarina. Coursou graduação em Pedagogia, pela instituição de UNIJUÍ e Especialização em Psicopedagogia Clínica, pelo Instituto Cuiabano de Educação-MT. Professora há dezesseis anos, trabalha na escola lócus há seis anos, em regime de contrato, e sempre atuou na Educação Infantil: e na primeira e segunda fase do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A professora Cláudia Sales Ritter também é casada, mãe de três filhos, nascida em Goiânia-Go, tem quarenta e dois anos. É concursada e tem graduação em Letras e Especialização em Literatura, ambas realizadas na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Atua como docente há quatorze anos e trabalha há cinco anos na escola lócus de investigação, sempre com turmas de primeira e segunda fase do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Maria Mazarelo de Oliveira Figueiredo tem 39 anos, é casada, mãe de três filhos. Nasceu em Rondonópolis-MT, é professora há treze anos e em todos estes desenvolveu seu trabalho na escola pesquisada. Atuou como professora alfabetizadora, exerceu por dois anos a coordenação pedagógica e nos dois últimos

anos tem trabalhado com alunos da primeira fase do segundo ciclo do Ensino Fundamental. É concursada, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso e possui Especialização em Planejamento Educacional, pela Universidade Salgado Oliveira.

A quarta professora é Queila Ferreira da Silva, natural de São Miguel Tapuío-Piauí, trinta e quatro anos de idade, casada, mãe de dois filhos. Trabalha na docência há sete anos. Concursada, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, cursa Especialização em Psicopedagogia Clínica/Institucional, pela Instituição Afirmativo-Rondonópolis-MT. Trabalha na escola focalizada há três anos, dois destes com turmas de Educação Infantil e atualmente com uma turma de primeira fase do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Antes de passar à apresentação das gestoras é importante salientar que todas as docentes colaboradoras do estudo, inclusive a diretora e as coordenadoras, têm a escola cenário de pesquisa como único local de trabalho, o que facilitou o processo de investigação.

A Professora Coordenadora Iracene Xavier Marques Rezende tem 47 anos; nascida em Dom Aquino-MT, é casada e tem dois filhos. É professora há 19 anos, concursada na rede municipal há 7 e tem trabalhado na unidade em pauta há 11 anos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso e especialista em Educação Infantil e alfabetização, sempre atuou no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, com turmas de alfabetização, e está no segundo ano da coordenação pedagógica.

Quanto à Professora Coordenadora Rose Meire Moura Rodrigues, é docente há vinte e três anos; tem quarenta e três anos, também é casada e mãe de dois filhos, nasceu em Pedra Preta-MT. É Concursada, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, com Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira, e se encontra cursando Especialização em Educação Especial pela UNESP-SP. Trabalha na escola - lócus do estudo há treze anos e se encontra há três anos na coordenação pedagógica; enquanto professora na escola referida sempre atendeu a turmas de alfabetização, primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Por fim, a Professora Diretora Tânia Maria de Oliveira Vieira, casada, mãe de dois filhos e natural de Rondonópolis-MT, tem quarenta anos de idade. É

concurada e possui graduação em História e Especialização em História e Teoria da História, ambas realizadas na Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Atua na docência há dezesseis anos, dos quais trabalha na escola lócus de investigação todo o tempo, junto a turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Pelo terceiro ano consecutivo atua na direção da escola.

3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Neste capítulo alguns aportes teóricos são apresentados e que permitem delinear uma compreensão acerca da escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor. Como premissa de constituição do processo reflexivo, parto da concepção freiriana de ser humano enquanto sujeito histórico, ser de relações, ser inconcluso, porque, expressava Freire, (2004, p. 58) “é na inconclusão de ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”, de homens e mulheres que procuram, ao longo de suas vidas, saber mais.

A partir do pressuposto de que o ser humano se caracteriza por estar em permanente transformação e movimento de busca, entendo como Carvalho (2005, p. 248) que, como “a ação humana é sempre precedida por algum tipo de investigação da realidade, no campo da educação, a pesquisa deve ser parte integrante do universo da profissão docente”.

Compreendendo assim, concordo com a afirmação de Franco (2008, p. 18) que “a pesquisa deve ser o eixo predominante na formação do pedagogo e do docente”. Trata-se então de, concomitantemente, entender melhor o mundo e transformá-lo.

Nesta procura da compreensão e formação do ser humano, torna-se necessário conceber o fenômeno educativo numa dinâmica histórica. Isto porque o momento histórico em que vivemos tem produzido muitas inquietações, o que, por sua vez, tem conduzido os educadores a novas e profundas reflexões. Circunstâncias emergentes estão a exigir respostas e decisões educativas.

Neste cenário, vale destacar as grandes mudanças verificadas no campo socioeconômico e político, no campo da cultura, da ciência e da tecnologia, que marcaram profundamente a vida social. Tais mudanças levaram a escola a ampliar os espaços educativos para além dos muros da mesma, o que se constitui numa realidade hoje incontestável e que exige novas e complexas formas de relações de trabalho, em que todos os envolvidos no contexto da prática precisam caminhar, no sentido da construção de novas mediações sociais e políticas, com vistas a um projeto de futuro digno para as novas gerações.

Por sua vez, a universalização da educação, discutida em conferências mundiais, a noção de Educação para Todos, resgatou e reforçou a necessidade de mudanças educacionais. Educação como direito de todos e como base da construção de uma cidadania plena constituem os princípios norteadores de uma nova escola.

Atualmente, reconhecemos os avanços no que concerne a essa universalização da educação, porém sabemos dos grandes desafios que temos em relação à qualidade do ensino. Isto, porque não se trata de apenas garantir o acesso à educação, mas também assegurar a permanência e o direito de aprender a todos que ingressam na escola pública, dentro de um mínimo de qualidade. Logicamente, a compreensão de qualidade da educação é relativa e está condicionada aos interesses, concepção e finalidades sociais projetados.

Contudo, aqui, as discussões sobre a qualidade da educação no contexto da escola pública estão pautadas na construção do projeto de educação que visa ao desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito histórico-social. Pensa-se em uma educação que prima por uma formação do sujeito engajado no exercício pleno da cidadania e que, de forma autônoma, busca a transformação da realidade em que está inserido. Deste modo, Carvalho (2005, p. 228) propugna que a “Educação de qualidade é a que propicia espaço, condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência.”

Nesta perspectiva, entendo que a educação deve possibilitar “a reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2004, p.13) e requerer uma prática docente que assuma o desafio de ensinar, superando os modelos transmissivos e centralizadores.

Portanto, segundo Franco (2008, p.110), o exercício da docência demanda que o professor seja

Ser investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico dessas práticas [...] Um profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos.

A formação do professor, na compreensão apontada por Franco, traz como exigência a necessidade de superar a concepção de um sujeito que absorve o

aprendizado, enquanto produto, em direção a um sujeito aprendiz que constrói conhecimentos, significados, o que pressupõe uma educação como prática social.

Dessa forma, o desafio é ultrapassar uma educação alienante e reprodutora, presente, ainda, em nossas escolas. Romper com o paradigma da escola tradicional, que se concentra mais nas condições de ensino do que na aprendizagem, que se pauta em um modelo de racionalidade técnica, cuja finalidade é a preparação para o trabalho, obedecendo às exigências do modo de produção capitalista. Cabe, por conseguinte, a construção de uma proposta de educação em que “a ênfase deverá estar na aprendizagem e não no ensino, na construção do conhecimento e não na instrução” (MORAES, 1997, p. 139), visando à promoção da aprendizagem significativa.

Ainda nesta perspectiva de aprendizagem e superação de um modelo educacional alienador do sujeito, pode-se contar com uma proposta de educação emancipadora, a qual apresenta como característica principal o engajamento político na “luta para construção da identidade de sujeito social protagonista de uma nova sociedade autônoma, livre e solidária” (CARVALHO, 2005, p. 77). Com esse propósito, o processo educativo para a emancipação do sujeito parte do princípio da dialogicidade que deve ser construída nas relações cotidianas entre professor e aluno e no processo de construção do conhecimento.

É precisamente neste sentido que o objetivo do capítulo em pauta é dialogar com teóricos da pedagogia crítica que permitam delinear uma compreensão dos pressupostos de uma prática emancipatória, ou seja, da construção de uma práxis pedagógica transformadora, primando pela formação integral do ser humano. Ora, essa compreensão implica uma proposta de educação e formação permanente de professores como instrumento de humanização e cidadania democrática.

Se o conhecimento, então, resulta de uma prática social e o professor é um sujeito histórico e social que se relaciona num contexto sociocultural com diferentes culturas, compreendo a educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino e aprendizagem e vejo a escola enquanto espaço de construção do conhecimento numa dinâmica de construção coletiva.

Partindo da compreensão de que a escola é uma instituição de formação e o conhecimento é o centro de sua atividade, sua ação principal, necessariamente, “passa pela problematização”. Portanto, “a escola deve oferecer uma formação que potencialize a capacidade de análise do aluno, a fim de que seja capaz de analisar a

sociedade em que vive e de construir novo conhecimento crítico” (CARVALHO, 2005, p. 79).

Carvalho, ao destacar a escola enquanto instituição de formação cuja essência é o conhecimento, certamente não está se referindo a qualquer conhecimento, mas a uma escola que possa gerar novos conhecimentos guiados pela análise crítica da sociedade que está posta. Essa escola só entendo possível numa ação de engajamento social, de transformação social e coletivamente construída. Assim, reforça-se a ideia de que a escola é espaço privilegiado de formação permanente do educador, na condição de exercício humano e convivência coletiva, à busca da transformação de suas práticas pedagógicas.

É neste propósito que discuto a seguir a escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor.

3.1 Escola: Espaço de Formação Permanente do Professor

Como tenho proposto, desde o início deste trabalho, estudar a escola enquanto espaço de formação pedagógica permanente do professor, penso ser possível, com a colaboração de alguns teóricos críticos da educação que fazem repensar a escola como espaço de formação (CARVALHO, 2005 e 2010; FREIRE, 1991 e 2004; FREITAS, 2004; GADOTTI, 2005 e FRANCO, 2008), vislumbrando aprofundar na interlocução com teóricos essenciais que tocam na questão organizacional e que olham para aspectos específicos da escola na compreensão de como a escola pode se constituir em um lugar de formação permanente do professor (NÓVOA, 1999 e 2009; CANÁRIO, 2006; IMBERNÓM, 2009 e 2010).

Para isso, parto da compreensão de Carvalho (2005, p. 49) de que “o ser humano se caracteriza por estar em permanente transformação e movimento de busca e que a educação se constitui como prática social, vinculada a uma constante construção de ser da pessoa humana”. Isto significa assumir que o ser humano se constitui a partir da sua relação com o outro e que o processo educativo se configura como fenômeno social, exclusivamente humano.

Nesta visão, entender o fenômeno educativo requer reconhecer o ser humano enquanto “ser social e histórico e que a educação, como formação, como processo do conhecimento, de ensino e aprendizagem, é parte integrante do movimento da existência humana, bem como do desejo de buscar e saber mais”

(CARVALHO, 2005, p. 49). Desta feita, compreendo que o homem jamais para de educar-se, e por estar em permanente transformação e movimento de busca é que a escola, como instituição de formação humana, espaço privilegiado e necessário para a transmissão, apropriação e produção do conhecimento, deve priorizar a gestão democrática do trabalho pedagógico como princípio organizador dos processos educativos.

Dessa forma, entendo que, ao refletir sobre a escola como espaço de formação permanente do educador, é indispensável que o professor compreenda que a gestão democrática é determinante, enquanto substrato necessário, para a construção de um projeto de formação do trabalho educativo/pedagógico. Sendo concebidos a participação e o trabalho coletivo como condições imprescindíveis à construção do comprometimento de todos com o processo de transformação do cotidiano escolar. E, nesse sentido, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) rege e orienta:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A propósito, Freire (1991, p.43) aponta que não se “democratiza a escola sozinho, a partir de gabinete do secretário.” Portanto, para que isso, de fato, venha a se concretizar, faz-se necessário propiciar aos professores uma formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão na e sobre a prática.

Como referência para ordenar uma política de formação no âmbito da escola, indicam-se os princípios básicos do programa de formação permanente sistematizados por Freire (1991, p.80) na Secretaria de Educação de São Paulo, a saber:

- 1 O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;

- 2 A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano;
- 3 A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- 4 A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, como se dá o processo de conhecer;
- 5 O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;
- 6 O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
- 7 A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
- 8 A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
- 9 A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que quer.

Cabe salientar que Freire destaca, no sexto princípio, três eixos que considero fundantes na prática de uma política de formação de professores, tendo em vista que o envolvimento destes profissionais em dinâmicas de estudos, reflexões e debates constantes é basilar para que tenham clareza dos seus objetivos, sonhos e compromissos, despertando para a realização de escolhas e para a clareza da sua opção política – tendo em vista um mundo mais humano, em que todos tenham as mesmas condições de desenvolvimento e de conquistas.

Por isso, é imprescindível que os momentos coletivos da escola não sejam apenas para discutir questões administrativas da unidade escolar, importantes é claro, mas que sejam somados a um espaço organizado no sentido de refletir o que deu certo e o que precisa ser melhorado nas questões pedagógicas da escola. Isto deve acontecer num processo de redimensionamento das ações, das metas, revendo os objetivos e traçando estratégias de ensino, tudo isso voltado com um único propósito: que todos os alunos desenvolvam seu processo de aprender e que a garantia de sua aprendizagem efetiva seja o caminho.

Destaco, ainda, que o momento coletivo, ou melhor, um grande momento de trabalho coletivo, é substancial para o desenvolvimento dos trabalhos no decorrer do ano. É o momento que possibilita ao coletivo da escola o diálogo, e, como observa Freire (2003) não existe outro caminho senão a práxis da dialogicidade.

Por isso, o ponto de partida deve ser o entendimento de que a formação do professor está “centrada na escola” e que essa formação seja baseada no “diálogo e na reflexão, visando à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político pedagógico”

(GADOTTI, 2005, p. 33). Sendo estes elementos básicos para o desenvolvimento de qualquer ação pedagógica, dentro da unidade escolar.

Para se caminhar na construção de um projeto na perspectiva dialógica é preciso que a escola seja um local em que os gestores contribuam para a consolidação de práticas humanitárias e democráticas, no sentido de favorecer aos diversos atores um espaço privilegiado para sua formação enquanto profissionais reflexivos, críticos, pesquisadores e felizes.

Há que pensar na formação de sujeitos coletivos que sejam capazes de ordenar a construção de sua aprendizagem para a “docência de boa qualidade”, o que, necessariamente, de acordo com Rios (2010, p. 26), passa pela conexão estreita entre as dimensões técnica – a capacidade de lidar com os conteúdos; política – a participação na construção coletiva da sociedade; ética – que orienta a ação no rumo da realização do bem coletivo; e estética – a presença da sensibilidade e sua orientação criadora na atividade docente.

De acordo com a autora em foco (2010, p.107), o professor competente

[...] utiliza de todos os recursos que dispõe - recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício.

Ao destacar todas estas qualidades enquanto indispensáveis na realização do trabalho docente, concordo com a prerrogativa de Wogel (2010, p. 28) que a “elaboração de um trajeto formativo faz-se necessário para adquirir esta forma que cada um – indivíduo, instituição ou sociedade – estabelece para ser bom professor e desenvolver uma boa educação”.

Assim, corrobora-se que a construção da identidade profissional advém de uma formação de professores como “sujeitos capazes de produzir ações e saberes, consciente de seu compromisso social e político” (FRANCO, 2008, p.134). É esse movimento de saber e consciência que permite ao sujeito colocar-se em condição de compreender as contradições, de articular teoria e prática, de dialogar com as circunstâncias e construir novos saberes a partir da prática.

Franco (2008) argumenta que só é possível a construção de saberes pedagógicos em um sujeito que assume uma posição política do compromisso de ser professor, o que nos faz concluir que a qualidade da educação, do ensino e

aprendizagem depende do engajamento político do professor no exercício do pensar e fazer pedagógico. E esse processo de constituição da identidade docente passa necessariamente pela política e a forma por meio da qual a escola organiza e coloca em prática o seu projeto de formação permanente de professores.

A instituição escolar, portanto, deve ser transformada em um ambiente rico de possibilidades para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e humano de seus atores. É importante ressaltar aqui que a formação permanente, embora o presente estudo volte para a formação dos professores, deve se complementar com a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, num contínuo movimento de construção e reconstrução democrática, no qual a formação centrada na escola, como expressa Carvalho (2006), constitua-se como ponte edificadora do Projeto Político-Pedagógico da escola.

É neste sentido que se demanda uma formação composta da fundamentação teórica, da reflexão sobre a prática e da pesquisa. Nesse ínterim, Lima (2007, p. 100) enfatiza que:

[...] a formação, na escola, tenha como ponto de partida a reflexão e a análise crítica permanentes da prática pedagógica; que os educadores devem atuar como sujeitos reflexivos, apresentando inquietações, questionamentos, dúvidas, buscando sempre a melhor maneira de encaminhar as propostas e as ideias debatidas, seja no Projeto Político-Pedagógico, no Conselho de escola, na HTPC, isto é, em todas as situações do cotidiano da escola.

Assim entendendo, o compromisso com “a prática educativa em favor da autonomia do ser educando” (FREIRE, 2004, p.13) pode ser viabilizada com o recurso a uma formação docente capaz de compreender que ensinar exige saberes necessários ao exercício da docência e, como aponta Freire, requer elementos constitutivos da compreensão da prática docente, numa dimensão social da formação humana fundada na ética e no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. De tais fatores não se pode prescindir no exercício da prática educativa.

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar, como faz Carvalho (2010, p. 08), “que é o envolvimento com a condição humana que irá garantir a razão de ser do ideal de formação e o assumir a autoformação do sujeito como referência básica da construção de outra qualidade na educação”.

Esse contexto demanda do educador um exercício permanente enquanto prática educativa, enquanto prática formadora. Desta forma, é imperioso comprometer-se com a tarefa educativa da escola, no sentido de que todas as situações cotidianas dessa unidade representem momentos de aprendizagem dos saberes educativos, bem como favoreçam e estimulem as trocas de experiências. Estas necessidades Freire (2004, p. 38 e 39) reforça, lembrando que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) na formação permanente dos professores o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática.

Por isso, é de fundamental importância que, na prática da formação, conforme enfatiza Freire (2004, p.38), o docente assuma, enquanto aprendiz de educador que

[...] o pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor e formador [...].

Nesse entendimento, Carvalho (2005, p. 219) observa que

[...] o trabalho, a formação contínua e a autoformação, articuladamente e de forma essencial, são compreendidos como dimensões nucleares para a reflexão da prática docente, sobretudo para que os educadores possam perceber as contradições entre aquilo que pensam e aquilo que realizam no cotidiano escolar.

Decorre dessa compreensão que, numa proposta de formação, torna-se indispensável o desenvolvimento de ações e atitudes baseadas em três princípios nos quais se deve orientar e sustentar essa formação, segundo aponta Freitas (2004, p.161):

1. Ter a prática social como ponto de partida;
2. Realizar um processo de teorização sobre a prática;
3. Fazer da teoria um guia para a ação transformadora.

Fundamentadas nesses princípios, as práticas formadoras, juntamente com a gestão democrática da escola, constituem um campo de possibilidades para o desenvolvimento crítico de uma “prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (FREIRE, 1991, p. 80).

É nessa vertente que o estudo e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas requerem assumir desafios em três dimensões: política, epistemológica e estética, as quais, na análise de Freitas (2004, p.174),

[...] necessitam articular-se à reflexão sobre a função social da escola em torno do projeto político-pedagógico, bem como às teorias que se dão sustentação à sua operacionalização, sem deixar de lado a importância do desenvolvimento do prazer, da criatividade, da curiosidade, da alegria, da esperança e do sonho que expressam a inteireza com que se ensina e se aprende, na medida em que se percebe o ato pedagógico como ato político e estético de construção social do conhecimento.

Assim concebida, uma vivência de formação que articula tais dimensões tem necessidade da constituição de espaços coletivos de formação na escola, para que se desenvolvam práticas de observação, registro, reflexão e permanente discussão entre teoria e prática, a fim de que o professor construa os saberes necessários à prática educativa, à sua profissionalização.

Nesse processo de construção coletiva mostra-se fundamental uma rigorosidade metódica, disciplinando o ato crítico de estudar e discutir a cotidianidade escolar e as finalidades do mesmo e problematizando-os, na busca da coerência entre discurso e prática.

Para tanto, uma formação de educadores em busca da emancipação, bem como a consolidação de um coletivo profissional autônomo – construtor de saberes e valores próprios – necessitam ser planejados e sistematizados. Tal formação deve, também, desafiar o professor no desenvolvimento de uma disciplina intelectual comprometida com um projeto político pedagógico construído em conjunto com a comunidade escolar.

Nesse contexto, ao estabelecer um processo coletivo de formação, que tenha como ponto de partida a avaliação das práticas escolares, torna-se premente a participação da comunidade.

Compreendendo dessa forma, Freitas (2004, p.199) sustenta que a equipe diretiva da escola constitui-se como coordenadora deste processo de formação e que é preciso investir na organização da mesma, o que, para ela, implica alguns desafios:

Primeiro – o de que realmente se constitua como equipe e que seus membros reflitam sobre as finalidades de suas práticas, estudem-nas seriamente e assumam a autoria de suas propostas como parte do seu exercício profissional;

Segundo – o da crença na capacidade de organização coletiva para a construção de alternativas viáveis às limitações da prática, criando espaços de discussão e estudo, a partir dos quais se ampliem as possibilidades de compreender a complexa relação teoria e prática;

E terceiro – o de lutar por condições de trabalho que contribuam para a profissionalização da docência: melhorias salariais, direito à formação permanente do professor dentro e fora da escola, tempo e espaço de trabalho coletivo, participação na construção de projetos de pesquisa, acesso à tecnologia, entre outras.

Tais condições, segundo a autora, podem não garantir o compromisso com o estudo e a transformação das práticas pedagógicas, no entanto, sua falta restringe em grande parte essa possibilidade.

Diante do exposto, julgo pertinente endossar que a discussão dos saberes pedagógicos na escola pode subsidiar a prática docente, considerando que “é a ciência pedagógica que deve fundamentar essa prática” (FRANCO, 2008, p.130). Tais saberes são capazes de dar um novo sentido à formação permanente do professor, sendo o cotidiano da escola espaço por excelência de construção desses saberes enquanto práxis educativa.

Dessa forma, delinear uma proposta de formação que inclua a reflexão sobre a prática educativa como um de seus núcleos fundamentais, necessariamente exige uma organização do trabalho pedagógico na escola favorável para sua concretização, assunto com o qual trabalho a seguir.

3.2 A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola

A princípio, penso que se faz necessário atentar que as novas formas de relações sociais, econômicas, políticas, étnicas e culturais demandaram mudanças

nos diferentes níveis de ensino, exigindo novas abordagens educacionais, fato que, por sua vez, requer um novo tipo de profissional capaz de atender às exigências desse contexto.

Assim, saliento o que assegura a Lei 9394/96 no Título VI, artigo 61, inciso I (BRASIL, 1996):

Art. 61. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Para se garantir a propugnada melhoria do ensino, é de total relevância, portanto, o investimento em ações que permitam aos profissionais da educação qualificar-se.

É compreendido, ainda, na Lei nº 9.394/96, a defesa da formação desses profissionais como responsabilidade do sistema educativo e condição para o desenvolvimento de uma qualidade educativa de cunho social, bem como a questão da formação docente enquanto fundamental à produção das inovações no interior da escola e, de forma dialética, à construção de uma profissionalidade docente.

De acordo com pesquisas e estudos desenvolvidos na última década, com ênfase para os realizados por André (2009), a formação de professores tem sido uma preocupação das reformas e políticas de educação, como também tema central das investigações no campo da educação.

Recente estudo⁵ aponta que os processos de formação contínua não têm produzido resultados satisfatórios quanto à mudança da prática docente. O modelo predominante de formação continuada tem sido amplamente questionado, entre outros motivos, pelo fato de não considerar o contexto de trabalho do professor, bem como as suas experiências e práticas. Talvez seja, como pondera Pacheco (2008, p.10), “porque descuidou da necessidade de criar dispositivos de autoformação cooperativa, que rompessem com a cultura do isolamento e auto-suficiência que ainda prevalecem em nossas escolas”.

⁵ A pesquisa de Menezes Filho (2007) revela dados surpreendentes, quando retrata que os cursos de capacitação oferecidos aos professores da escola pública não têm feito diferença na melhoria do desempenho dos alunos, de acordo com os resultados do Saeb.

Assim, é possível afirmar que a formação permanente, como percebida por Freire (2004), é condição necessária à profissionalização do professor, desde que se constitua, fundamentalmente, num desafio aos educadores a pensarem criticamente sobre sua prática, assumindo a rigorosidade metódica necessária para melhor compreendê-la e transformá-la. Desse modo, a formação centrada na escola tem sido apontada como um caminho para ajudar o professor a refletir e a melhorar sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, tenho que concordar com Pacheco (2008, p. 11), quando este observa que:

[...] a formação acontece quando um professor se decifra por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores.

Para que o docente seja incitado a se envolver no processo e constituir-se como sujeito da formação, compreendo, com Nóvoa (1999, p. 41), que é preciso:

[...] criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança.

Nesta direção, Hargreaves e Fullan (2000) propõem a escola como organização aprendente, um espaço para professores e gestores enfrentarem o desafio de transformar as escolas em locais melhores, capazes de promover um clima de trabalho que envolva a todos e favoreça uma educação de qualidade.

Essa organização aprendente sugerida pelos autores é aquela em que a escola se pauta a partir do pressuposto de que é preciso ouvir os atores do processo educativo, ouvir os docentes, escutar suas opiniões e apoiar suas ideias. É importante que os professores tenham oportunidades para testar, na prática, as suas crenças e que os administradores estejam dispostos a aprender com os mesmos, ouvindo o que eles têm a dizer a respeito da mudança. Afinal, são os professores que têm a vivência e a experiência do trabalho pedagógico e que estão mais próximos dos alunos. E são também eles que, em suas salas de aula, podem identificar necessidades e demandar aperfeiçoamento.

A esse respeito, cabe destacar que a formação permanente enquanto necessidade pedagógica “deverá gerar modalidades que ajudem o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo” (IMBERNÓN, 2009, p. 48). Nesse fazer/refazer, uma vez conscientes desta realidade enquanto sujeitos históricos, é sempre possível mudar e conquistar o “inédito”, de modo que os professores possam caminhar num permanente movimento de busca como seres humanos e como profissionais. Partindo desse princípio, Imbernón (2009, p. 48) coloca que:

[...] isso abrange uma mudança radical da forma de pensar a formação, já que não supõe tanto o desenvolvimento de modalidades centradas nas atividades da aula, nem ver o (a) professor (a) como aplicador de técnicas pedagógicas, mas privilegia o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas

Nesta perspectiva, a formação na escola aparece como processo viabilizador de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas rotinas de trabalho e em seus cotidianos escolares, pois, conforme preceitua Marcelo (2009, p.7) “entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola”.

Desta forma, torna-se crucial a compreensão de que a formação continuada dos professores, centrada no contexto escolar, deve equacionar o contexto do trabalho, contemplar a diversidade e identificar as demandas, assegurando, assim, a pertinência dos processos e das ofertas de formação. Além disso, Canário (2006, p.17) adverte que a formação desenvolvida no espaço da escola

[...] é aquela em que muda os processos de interação social dentro da escola, o que no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista por uma cultura baseada na “colaboração” e no trabalho em equipe, só possível em um plano de autonomia e de lógica de projeto.

Nesse aspecto, somente outra lógica de produção da escola, numa perspectiva crítica e que tome por dentro o seu processo de criação e

desenvolvimento, poderá produzir as condições de contraposição ao modelo educativo em que vivemos. Semelhantemente, só entenderá as contradições existentes nos atuais modelos de formação uma escola pensada por seus atores, que busca compreender a realidade educativa, a partir de um intenso diálogo com as práticas que se dão no seu interior. Por outro lado, a lógica e o modelo oferecidos pela formação continuada, segundo Contreras (2002), poderão refletir o tipo de compromisso que a escola assume com a formação de seu grupo e o tipo de projeto social com o qual se compromete.

A respeito disso, Pacheco (2008, p. 67) assevera que “para que haja projetos de formação, é preciso que haja projetos educativos nas escolas (e vice-versa), é necessário que haja coletivos em autoformação contínua”. Nesta mesma dimensão, Canário (2006, p.75) enfatiza que:

O projeto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cujas construção e avaliação, nas suas diferentes formas, configura-se como eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores. É, portanto, em um plano mais global, balizado pelo projeto educativo de escola, que o plano de formação deve ser pensado e concretizado.

A partir, então, do que se enfatizou sobre a formação permanente do educador, compreende-se que é preciso investir numa política de formação centrada na unidade escolar, como destaca Ghedin; Almeida; Leite (2008, p. 49), “que vincule teoria e prática, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola”, para atender as suas reais demandas. Há que avaliar que os avanços no ensino são possíveis apenas se a formação caminhar na direção de compreender a prática a partir de seus fundamentos. Somente assim, se poderá tornar visível a busca de superação de uma tradição tecnicista que separa a teoria da prática.

O exposto evidencia que uma formação continuada, oportunizadora da reflexão sobre as concepções e práticas educativas, pode contribuir para que o professor transforme-se num pesquisador, construindo sua autonomia profissional, enriquecendo-se de conhecimentos e práticas não solitárias e, em conjunto com outros professores, participe das tomadas de decisões da organização e gestão da escola. Afinal, como salienta Nóvoa (2001), em entrevista concedida à Revista Nova

Escola, “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação”.

É justamente esta perspectiva – tomando como ponto de compreensão que a autonomia é um processo gradativo de amadurecimento, a qual propicia ao indivíduo a capacidade de decidir e assumir responsabilidades – que possibilita entender que a formação na escola deve estar centralizada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.

Assim ocorrendo, será constituído um espaço de construção da autonomia docente, capaz de viabilizar a melhoria na prática pedagógica do professor. Nesse processo de construção, tem-se a escola enquanto espaço de formação e aprendizagem permanente, segundo define Canário (2006, p. 73):

A escola pode ser definida como lugar de formação profissional, onde os professores aprendem no quadro de modalidades específicas de socialização profissional e instituindo-se um processo de aprendizagem permanente para seus profissionais, propiciando que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individual e coletivo.

Nestas condições, a formação contínua passa a ser vista como um processo individual e coletivo de aprendizado aos professores, na medida em que aprendem a produzir novas formas de ação individual e em grupo. Na verdade, substituem-se práticas individualistas por outras colaborativas, nas quais o trabalho em equipe se torna possível e viável.

Partindo dessa lógica, pode-se considerar que a formação docente desempenha um papel fundamental no processo de melhoria da qualidade da docência, visando à aprendizagem significativa e duradora do aluno. Para tanto, o processo formativo contínuo que se dá no espaço da escola tem, ainda, a tarefa e o comprometimento quanto a “uma formação que permita ao professor examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz” (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Acredita-se que tal busca participe ativamente da construção dos processos formativos do professor que objetive a realização de um ensino formativo e de qualidade cultural, em que exista um ajuste conceitual entre teoria e prática de

ensino, inclusive como forma de garantia de constituição da identidade profissional. Nesta linha de pensamento, Carvalho (2006, p.188) contribui, sustentando que “cada professor é sujeito construtor de sua própria formação e do projeto de ensino e que é a prática da formação permanente que constrói a competência do professor para o exercício da docência”.

Rios (2010, p.107), por seu turno, observa que “o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade”.

Logo, mediante a formação no ambiente escolar, o educador pode conquistar sua autonomia profissional, refletir sua prática e construir teorias sobre seu trabalho, pois, através da reflexão na e sobre a ação, é que se torna possível a ele analisar suas práticas, rever suas rotinas, inventar novas soluções. Isto significa que o professor, ao analisar sua prática, está fazendo com que esta se transforme em conteúdo de reflexão, tomando assim, consciência de sua própria prática de ensino.

A respeito da importância desta conscientização, Pimenta (2002), em seus estudos e pesquisas sobre a formação de professores reflexivos, acentua que as transformações das práticas docentes só acontecerão se os educadores tomarem consciência sobre suas próprias práticas. E isto envolve os conhecimentos teóricos e críticos a respeito da realidade escolar.

Também Zeichner (1993) ressalta a relevância de serem preparados professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que os influenciam. A defesa desta perspectiva se dá no sentido de os professores terem condições de rejeitar as reformas educativas impostas “de cima para baixo”, pensadas por outros atores sociais, institucionais e/ ou políticos, sem nenhuma participação dos docentes. Reformas, muitas vezes, totalmente fora da realidade e do contexto de trabalho desses profissionais.

Pensar criticamente a prática educativa é tarefa primordial de uma escola que busca, conjuntamente com seus sujeitos, outra forma de pensar e fazer escola, numa lógica de colaboração entre seus pares. Uma escola, nas palavras de Carvalho (2005, p.132), que “adquira o hábito de refletir a sua própria prática de forma sistemática e contínua, visando construir a identidade da escola para o tempo presente”.

Uma escola, enfim, cuja proposta de formação conceba o docente autor de sua própria formação. Propõe-se que esta formação, por seu lado, valorize o local de trabalho, as redes de autoformação e as parcerias institucionais. E, ainda, que ela não seja considerada de forma isolada, mas sim no bojo de decisões políticas mais amplas, apontando para a melhoria das condições do trabalho do professor, salários e carreira. Tudo isso pode contribuir para mudar as condições perversas que, historicamente, essa profissão tem enfrentado e ainda enfrenta em nosso país, em níveis bastante elevados, tais como a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de trabalho.

Importa, ainda, fazer com que a formação de professores como propõe Nóvoa (2009, p. 44) seja “construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem âncora nos próprios professores”.

Com esse entendimento, mostra-se necessária uma formação permanente de professores no cotidiano escolar, porém, deve ser expresso que o eixo e conteúdo de análise da formação têm como ponto de partida a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Originando-se na reflexão crítica da prática, essa formação possibilita que o educador problematize a relação entre pensamento e ação e se oriente a partir de um projeto político-pedagógico de caráter coletivo, buscando a fundamentação teórica para sua prática pedagógica em função da aprendizagem de todos os alunos.

Neste sentido, o conceito de educação elaborado por Freire (1986, p. 146) de que “educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” nos faz compreender que o ato de ensinar e aprender caracteriza a natureza da prática educativa, numa simultaneidade da teoria e da prática.

Creio, como Freire (1986, p.146), que, “quanto mais o educador percebe com clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia”. Sendo assim, é importante e cabe-nos questionar o papel da escola enquanto lugar privilegiado para se estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender; lugar onde se adquira o gosto pela política, onde se viva a democracia, onde se aprenda a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra.

Entretanto, é imprescindível reconhecer que a escola atual está muito longe desses anseios. Isto, porque ainda se percebe enraizado em nossas escolas e nos

sistemas atuais de ensino um modelo de educação fortemente pautado na racionalidade técnica, marcado por uma grande preocupação em preparar os alunos para o trabalho, obedecendo às exigências do mundo capitalista. Esta escola acaba valorizando um conhecimento fragmentado, descontextualizado e trabalhado de forma mecânica, que limita a compreensão crítica das contradições existentes na sociedade e nas relações sociais e torna a prática educativa alienante.

Para transformar essa escola, Canário (2006, p. 08) aponta ser necessário agir em três planos:

[...] é preciso pensar a escola a partir da educação não-escolar; é imprescindível caminhar no sentido de desalienar o trabalho escolar, e é fundamental, também que as transformações da educação, e em particular da escola possam ser o resultado de movimentos sociais que articulem um projeto de escola com um projeto social.

Urge assumir, portanto, em cada estabelecimento de ensino um empreendimento de aprendizagem coletiva, em que se propõe “uma escola onde se interaja com o contexto, onde prime o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre todos os que formam a comunidade de aprendizagem, com o objetivo de melhorar a educação das crianças” (IMBERNÓN, 2009, p. 83).

Por outro lado, é fundamental compreender que romper com uma organização escolar secular – a qual mantém até nossos dias uma estrutura organizativa de um professor, 30 alunos, uma sala retangular, um quadro negro, uma hora de aula, com sistemas educativos obsoletos, ainda centrados nas lógicas de ensino, em vez de centrarem-se nos processos de aprendizagem – só é possível se a escola, através da mobilização e envolvimento dos profissionais da educação, estabelecer rupturas com a matriz organizacional posta.

Estas rupturas somente ocorrerão se a escola evoluir de sistemas de repetição de informações para sistemas de produção de saberes, priorizando, em sua concretização, os princípios de uma educação permanente. A respeito disso, CANÁRIO (2006, p. 44) propõe:

A educação como ciclo que atravessa toda a vida de cada pessoa; colocar a pessoa no centro das atividades educativas; privilegiar o aprender, por contraposição ao ensinar; articular a educação com a experiência; valorizar processos educativos não-formais e reorganizar todo o sistema educativo em função dos processos de aprendizagem.

É nessa lógica dos princípios de uma educação permanente que a escola pode deixar de repetir informações, ou seja, cessar de reproduzir o que está nos programas e nos manuais. Isso é possível no plano de um dispositivo de aprendizagem no qual todos se assumem como autores e não como repetidores de informação, em que a escola muda se os alunos passarem à condição, incentivada e reconhecida, de produtores de saberes, ou seja, “a mudança qualitativa, em termos organizacionais, reside em tentar combinar, em um mesmo dispositivo, o nível da informação, o nível do conhecimento e o nível do saber” (CANÁRIO, 2006, p. 45).

Esta perspectiva de mudança tem consequências profundas nos modos de organização e divisão do trabalho. Modos esses que, historicamente, estão ligados à profissão e identidade docentes, porque a articulação dos saberes disciplinares com uma lógica de projeto e de pesquisa obriga a uma ruptura com uma concepção solitária e insular do exercício da profissão docente. E a mudança dessa lógica passa necessariamente pela formação do professor, na perspectiva da pedagogia crítica, passa pela “formação política para exercer com competência a sua profissão” (GADOTTI, 2005, p. 32).

Assim, o projeto educativo na escola deve ser congruente com a ideia de que esta só muda a partir do momento em que muda sua relação com a comunidade, a qual comunga com as ideias de que os alunos são a comunidade dentro da escola e de que novas práticas pedagógicas estejam em função da transformação dos discentes em produtores de saberes. E esta transformação é concomitante com a construção da autonomia profissional dos professores e só acontece se os professores adquirirem a condição de sujeito autônomo, engajando politicamente enquanto agente social produtor de conhecimento.

Este projeto de escola pode permitir ensaiar modalidades inovadoras de formação permanente de professores, capazes de superar formações baseadas apenas na informação, passando a construir uma formação que se concebe como um processo de soluções para problemas identificados no exercício profissional. Como afirma Canário (2006, p. 66),

[...] é possível, e adequado, considerar o processo de formação profissional em contexto de trabalho coincidente com um processo amplo de socialização profissional, o que nos permite sustentar que é nas escolas que os professores aprendem o essencial da sua

profissão [...] desenvolvendo uma dinâmica com uma vertente dupla: por um lado, formativa e, por outro, de construção identitária.

Deste ponto de vista, torna-se imprescindível que as instituições responsáveis pela formação dos professores articulem as vertentes da formação inicial e contínua, assumindo-se como instituições de formação permanente.

De igual modo, Freitas (2004, p.148) aponta que somente “uma educação entendida como uma forma específica de práxis, que exige opção e compromissos claros, e que tenha a formação permanente como condição necessária” pode viabilizar a construção de uma escola cuja identidade seja democrática, com base nas forças da identidade de seus educadores.

Contudo, para que se constituam relações de compromisso com uma práxis educativa, faz-se necessário que a formação permanente seja construída de forma coletiva e vivenciada pelos educadores, devendo estar “centrada na escola, sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação.” (GADOTTI, 2005, p.32)

Esse entendimento impulsiona e exige dos professores que se envolvam no processo de construção e reconstrução permanentemente do projeto político-pedagógico da escola, o qual tem como função desencadear o processo coletivo de discussão da prática pedagógica. Isto na perspectiva de que a formação de professores desenvolvida neste contexto de coletividade busca, por meio da “emancipação, a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes” (VEIGA, 2009, p.28).

Em se tratando da formação de professor, de acordo com Nóvoa (1999, p.20), essa perspectiva tem uma implicação direta com a construção da identidade docente e tem como referência “o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos docentes que permeia a vida profissional, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais em que desenvolve a profissão”.

Por isso, reafirma-se que é no sentido de maior profissionalização do professor que se coloca a necessidade de uma formação permanente e coletiva no próprio local de trabalho. E que essa formação permanente de professores, segundo Freitas (2004, p. 179):

[...] deverá se comprometer com a construção da identidade do educador e desenvolver atitudes de formação no intuito de problematizar a cotidianidade escolar através de um processo intencional e sistemático de reflexão, em que se desenvolva o ato crítico e coletivo de estudo.

A esse respeito, Freire (1982, p. 9) afirma que “estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever que constitui enquanto ato curioso do sujeito que assume uma atitude crítica diante do estudo e frente ao mundo”. Logo, para a oxigenação e reordenação da organização do trabalho pedagógico na escola, visando a educação, ensino, aprendizagem e docência de melhor qualidade é importante que o conjunto de educadores se envolvam no processo de formação contínua desenvolvido no contexto da escola.

Com esse propósito, a constituição de propostas de formação não pode deixar de estar diretamente articulada à participação da comunidade escolar. Sendo que esta comunidade também deverá estar em constante processo de formação e, assim, assumir conjuntamente a gestão democrática da escola como um princípio organizador de suas ações de formação, como princípio educativo da ação de todos os segmentos da comunidade escolar.

De acordo com Imbernón (2009, p.30), há várias condições organizativas para que a formação permanente possa acontecer de formas mais frutíferas; são elas:

1. Que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática;
2. Que os representantes da administração que trabalham com o professorado deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática;
3. Que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos;
4. Por último, que uma formação permanente mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribua para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática.

Diante do que Imbernón coloca, pode-se afirmar que, com essa organização, a escola se aproxima do professorado, colocando-o como protagonista ativo de sua própria formação, possibilitando-lhe assumir uma postura crítica em educação e formação, a fim de que seu próprio local de trabalho constitua-se num espaço de

formação permanente e coletiva. Em consonância com esse pensamento, Carvalho (2010, p. 9) argumenta que

[...] é no exercício do trabalho coletivo na escola como suporte e espaço formativo que o projeto político-pedagógico se referencia como instrumento que cria situação para o professor inventariar e caracterizar os problemas pedagógicos enquanto substrato para a formação da identidade docente, enfim, o eixo da formação se estrutura na dinâmica da reflexão teórica e sua articulação com as práticas educativas no cotidiano da escola.

É a partir desta dimensão que concebo a escola como um lugar onde os professores aprendem e que defendo que a formação de professores será sempre importante para qualquer transformação educacional, principalmente, para o avanço e a melhoria da qualidade do ensino. Isso “passa pela mudança das concepções sobre educação e os valores que regem a vida e o modo de pensar a relação com o outro, com o ensino e a aprendizagem” (CARVALHO, 2007, p.91).

Pensando a escola como espaço de formação permanente, Imbernón (2009) contribui, afirmando que, para melhorar o processo de trabalho do professorado, a organização escolar e a aprendizagem dos alunos, é necessário transformar o ensino em trabalho coletivo. Ele aponta (2009, p. 66) a formação permanente como um dos procedimentos que pode ajudar a romper com a cultura do isolamento, do individualismo pedagógico e ressalta o que se deve potencializar na cultura dos professores:

- O desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, mas entendidos como autonomia compartilhada e não como uma mera soma de individualidades. Deve lutar-se contra a ideia de uma profissão subsidiária, em que outros dizem o que precisa ser feito.
- O partilhamento de processos metodológicos e de gestão nos centros educativos.
- Maior importância atribuída ao desenvolvimento pessoal, mediante a possibilidade de destacar atitudes e emoções no coletivo, e o não desenvolvimento (que foi usual na cultura profissional) da ocultação destas.
- A potencialização da autoestima coletiva diante dos problemas que surgem na realidade social e no ensino. A instituição educativa é o reflexo fiel do que acontece na sociedade, e não se deve simplesmente aceitar culpar o professorado por muitos dos problemas que aparecem e que são produto das novas estruturas familiares e sociais.

- A criação e o desenvolvimento de novas estruturas organizativas nos centros educativos, que possibilitem um melhor ensino e maior colaboração nos processos de gestão.

A compreensão desses pressupostos é fundamental no sentido de que potencializem as ações formativas dos educadores no cotidiano da escola, objetivando o desenvolvimento da consciência democrática necessária ao compromisso coletivo e que essa cultura profissional se incorpore aos processos educativos. Colocam-se estas demandas porque o papel da formação permanente é criar espaços em que os professores tenham oportunidade de desenvolver processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educacionais que lhes permitam mudanças de concepção e de práticas educativas.

Assim, a escola, para se tornar lugar/espço de formação permanente, precisa olhar para as suas estruturas, concepções e práticas pedagógicas e, como diz Freire (2003), imbuir-se de coragem para transformá-las.

Tal transformação só é possível por meio da práxis da reflexão sobre as suas práticas, na construção de um projeto educativo fomentador e articulador de uma proposta permanente de formação para os professores em seu exercício educativo.

Toda essa reflexão justifica a relevância de compreender se o projeto de formação desenvolvido no interior da escola tem contribuído para melhorar a prática pedagógica dos professores, objeto de estudo neste trabalho. A intenção é contribuir na reconstrução e ou construção de uma política de formação permanente para o professor, lhe oportunizando a reflexão e estabelecendo uma prática de estudo e de avaliação permanente sobre as suas concepções e práticas educativas. Dessa maneira, que ele possa colocar-se sempre numa atitude aberta à aprendizagem, na ressignificação de sua ação pedagógica.

4 A FORMAÇÃO DESENVOLVIDA NO ESPAÇO DA ESCOLA: O QUE OS PROFESSORES PENSAM

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar os dados da pesquisa sobre a formação de professores desenvolvida no espaço escolar e a resultante melhoria da prática pedagógica, tendo como referências a contextualização da política de formação da rede municipal de Ensino Fundamental de Rondonópolis-MT e dois eixos de análises, que assim se estruturam:

Eixo I: A percepção dos professores da rede pública municipal sobre a formação desenvolvida na escola – tem como objetivo apresentar um diagnóstico realizado com os professores da rede municipal de educação e, a partir daí, discutir como estes educadores percebem e avaliam o processo de formação realizado na unidade escolar; qual é o foco dessa formação e qual é sua contribuição à prática pedagógica.

Eixo II: Concepção dos professores relativamente à formação desenvolvida na escola – discute o projeto de formação da e na escola, na intenção de compreender a questão de pesquisa. Este momento da investigação é marcado por um estudo *in loco*, o que possibilita um conhecimento de como acontece, no pensar e na prática da escola, a formação de professores.

4.1 Contextualizando a Política de Formação da Rede Municipal de Ensino Fundamental e Caracterizando os Sujeitos do Primeiro Eixo da Pesquisa

Neste tópico imprimo um olhar sobre a formação de professores da rede municipal de ensino de Rondonópolis - MT com o objetivo de situar o cenário da investigação no sentido de descrever os elementos que deram subsídios à necessidade e à presença de uma política de formação de professores, especificamente, no espaço da escola.

Acompanhando os movimentos do contexto político educacional mais amplo, focalizo em particular a década de 1990, quando entrou em cena uma preocupação centrada na qualidade do ensino, trazendo à tona a urgência de políticas de formação adequadas ao exercício profissional, donde viriam a confluir as necessárias reformas, pautadas em novas concepções de aprendizagem.

Neste cenário, a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, no período de 1991 a 1999, acenava para a construção de outra concepção de escola,

com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização⁶ (CBA), buscando alicerce para uma prática coletiva necessária para se superar a fragmentação do conhecimento.

No bojo da configuração e implantação do CBA, que acontece num primeiro momento em quatro escolas, surge a necessidade de ações formativas que iriam constituir espaços de reflexão sobre as práticas educativas. Esse caminhar de formações oferecidas em toda a rede aos professores e gestores direciona-se para a compreensão e mudanças das práticas nas escolas. Além disso, avança para o entendimento e implantação do Ciclo de Formação Humana, no ano de 2000, nessas quatro escolas e, em 2001, em toda a rede municipal, no processo de substituição gradativa do ensino seriado⁷.

Esta nova organização escolar em Ciclos de Formação Humana, em que o foco do ensino é o direito de aprender de todos, exige dos educadores engajamento, compromisso e revisão nas concepções, práticas e culturas profissionais vigentes. Requer mudanças dos tempos e espaços escolares, como também melhores condições de trabalho para os educadores. O período, especificamente o ano de 2003, é permeado por estudos⁸ voltados a criar condições de reduzir a jornada de trabalho em sala de aula e, nesse processo, é aprovada a redução de 40 para 30 horas semanais de trabalho do professor para o início do ano letivo de 2004.

A nova jornada de 30 horas de trabalho dos educadores da rede municipal de ensino, como política implementada, garante 20 horas de atuação em sala de aula e 10 para realização de trabalho pedagógico coletivo na escola (HTPC). Destas dez horas, duas se destinam ao trabalho diferenciado com alunos que apresentam baixo rendimento escolar, e as demais são dedicadas ao planejamento e à formação continuada no espaço escolar.

Na raiz desta reforma das condições de trabalho está a ideia de que a melhoria da educação exige uma mudança na concepção pedagógica, o que requer propostas de formação e uma melhor compreensão, envolvimento e compromisso

⁶ De acordo com Cunha (2005) a Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização aconteceu em 1999.

⁷ Instrução Normativa nº 16/2001, que dispõe normatizar e orientar a operacionalização da implantação e implementação gradativa do sistema de Ciclos de Formação Humana, do Ensino Fundamental, para alunos ingressantes, conforme possibilita o art.23 e 32, § 1º da LDB nº 9394/96, da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

⁸ Esses estudos foram realizados pela Secretaria Municipal de Educação, coordenados pela Secretária de Educação, professora Érica Virgílio Rodrigues da Cunha, e pela Associação de Diretores das Escolas Municipais de Rondonópolis - MT (ADESMUR), juntamente com todos os diretores das escolas municipais.

de estudo de todos. Isto ocorria no sentido de que as escolas precisam avançar em suas concepções e compromissos formativos, especialmente no que se refere à consolidação dialógica, inclusiva e ética, para que todos possam ampliar sua humanização.

No âmbito dessas discussões, pode-se afirmar que a política de implantação de 30 horas semanais garantiu a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a formação na escola.

Partindo desta realidade, apresento a descrição de alguns dados referentes aos sujeitos do primeiro eixo da pesquisa e de como acontece a formação docente nas escolas da rede, com vistas a contribuir na compreensão do que os educadores pensam sobre a formação desenvolvida no espaço escolar, assunto discutido no decorrer deste item.

A caracterização dos sujeitos pesquisados foca, especialmente, a situação funcional, tempo de docência e formação dos mesmos.

Verificou-se que dos 63 (sessenta e três) professores entrevistados, quase metade, ou seja, 30 (trinta) são contratados, enquanto 33 (trinta e três) professores são efetivos. Relativamente ao tempo de docência dos educadores, os dados revelaram que varia de 01 (um) a 30 (trinta) anos de trabalho na profissão, apontando uma grande heterogeneidade de experiências.

Quanto à formação dos sujeitos, pôde-se constatar que todos eles têm nível superior, sendo: 43 (quarenta e três) professores pedagogos; 5 (cinco) formados em Letras; 6 (seis) em Ciências Biológicas; 6 (seis) em Geografia; 2 (dois) em História e 1 (um) professor não informou sua formação. Desses 63 (sessenta e três) professores pesquisados, 40 (quarenta) formaram-se em instituições públicas e 23 (vinte e três) em instituições particulares.

Ainda no tocante ao item formação dos docentes, vale ressaltar que, de certo modo, a rede apresenta um conjunto de professores com referência em qualificação, um fato a partir do qual se pode esperar um engajamento na formação oferecida na escola; uma evidência disso é que todos os professores efetivos têm especialização.

Focalizando o segundo aspecto descrito nesta seção, observou-se, num primeiro momento, que os encontros de formação continuada nas escolas acontecem semanalmente, com duração de duas horas. Normalmente, ocorrem nas segundas ou terças-feiras, sempre depois do período de aula, das 17 às 19 horas.

Desta forma, cada escola tem, portanto, o seu dia específico para o momento de estudos com o grupo de professores, com exceção de uma escola onde acontece mensalmente, aos sábados num período de 4 horas.

Em referência à participação da equipe gestora nesses encontros formativos, segundo os dados, em todas as escolas os coordenadores são os responsáveis diretos pela organização e encaminhamento dos trabalhos. Por outro lado, das 21 escolas investigadas, em cinco delas, conforme relataram os pesquisados, o diretor não tem uma efetiva participação nos momentos de formação.

No que toca à participação dos professores, a situação é um pouco diferente, em função de todas as escolas terem docentes contratados que não têm uma carga horária de trabalho de 30 horas, como o professor efetivo tem. Contando, com apenas 24 horas semanais de trabalho, sendo 20 horas em sala de aula e 4 horas nas outras atividades, o professor contratado depende da organização da unidade escolar para o cumprimento destas horas, visto que nas mesmas há um tempo destinado obrigatoriamente ao trabalho de apoio pedagógico aos alunos com baixo desempenho.

Neste sentido, de acordo com os resultados apurados, nove unidades escolares encontram problemas e não têm todo o seu corpo docente nos encontros de formação continuada da/na escola, embora tenham garantido o espaço no âmbito escolar.

É possível, então, considerar que as escolas municipais tiveram uma determinação política de formação com a implantação da jornada de 30 horas, a partir de 2004, o que, de certa forma, motivou, mobilizou a escola na construção de um projeto de formação permanente para os educadores. Assim sendo, a busca de compreender se este projeto pensado da e na escola tem contribuído com a melhoria da prática pedagógica é que me faz estabelecer um diálogo entre as falas dos sujeitos da pesquisa (professores, coordenadores pedagógicos e diretor) e os teóricos da pedagogia crítica discutida no terceiro capítulo. A pretensão deste diálogo é estabelecer uma relação dialética, no sentido de promover, a partir da voz dos investigados, sínteses construtivas que favoreçam essa compreensão.

4.2 Eixo 1 - A Percepção dos Professores da Rede Sobre a Formação Desenvolvida na Escola

Este eixo de análise tem como objetivo apresentar um diagnóstico realizado com os professores da rede municipal de educação e discutir como eles percebem e avaliam o projeto de formação desenvolvido no espaço escolar, qual é o foco dessa formação e qual é sua contribuição à prática pedagógica.

Procuro discutir se, com a implantação da política de formação da rede, a partir da jornada de 30 horas de trabalho do professor, em 2004, a escola construiu um projeto de formação e como os docentes compreenderam esse processo, com base em questões apresentadas no questionário de mapeamento da formação desenvolvida na escola (Apêndice A). Desta forma, alicerçada e referenciada na percepção dos professores, busco apreender se a formação desenvolvida no espaço escolar tem contribuído na melhoria da sua prática pedagógica.

Quando os professores foram solicitados a responder se a escola em que atuam tem um projeto de formação, há quanto tempo ele acontece, qual é a avaliação que fazem do projeto, as respostas foram quase unânimes em confirmar que as escolas onde trabalham têm projeto de formação. Das 21 unidades escolares⁹ pesquisadas, apenas uma não tem.

Em relação ao tempo de desenvolvimento do projeto de formação, houve unanimidade entre os professores, ao responderem que acontece desde a implantação da jornada de 30 horas, com exceção de uma escola que se refere à viabilidade do projeto nos dois últimos anos.

Começo a apreender, então, como os professores avaliam esse projeto, identificando em suas respostas quais as contribuições do processo em sua prática.

De um modo geral, os professores¹⁰ avaliam a formação desenvolvida no interior da escola como positiva e satisfatória. Os depoimentos são bem simples e com linguagem bastante direta, no entanto, expressam com muita ênfase a

⁹ As unidades escolares investigadas são identificadas por letras de acordo com o quadro 01 na p.24.

¹⁰ As falas dos sujeitos que aparecem no texto do eixo 1 (um), às p. 61 a 72, são do grupo de professores que participaram da primeira etapa da pesquisa respondendo o questionário (Apêndice A) e são identificados conforme apresenta o quadro 01 na p. 15. Esse questionário foi intitulado – Mapeamento da Formação Continuada Desenvolvida nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis – MT.

importância desse momento para a prática do professor. Diante da questão, assim se manifestaram¹¹:

Vejo o projeto muito positivo, pois nos garante momentos de troca de experiências e estudo coletivo, o que vem contribuindo para aprimorar nossa prática pedagógica (1A)

Este projeto é de fundamental importância para a formação continuada do professor, pois cada dia ele faz o professor refletir sobre sua prática em sala de aula. (1B)

Avalio o projeto como característica marcante para a escola, pois já faz parte de sua identidade, e tem contribuído muito para a reflexão da prática e construção do conhecimento coletivo. (1C)

O projeto é válido em todos os sentidos, pois nos ajuda muito nos dá muitos rumos a tomar, e nos coloca diante de muitas reflexões durante a nossa prática docente. A formação continuada é imprescindível em nossas práticas. (1D)

Com base nestes depoimentos, um dos aspectos verificados refere-se ao projeto de formação enquanto fomentador de uma prática reflexiva, em que os professores destacam a prática, a experiência, como características marcantes na construção do conhecimento coletivo e como elementos principais de aprendizagem na constituição da melhoria da prática pedagógica.

Vale a pena, aqui, refletir com Franco (2008, p.134), no momento em que pondera que aquilo que antecede a possibilidade de produção do conhecimento sobre a prática são os saberes pedagógicos, saberes estes que

[...] permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. É possível, portanto, se falar em saberes pedagógicos, como a possibilidade de criar na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

Isso revela que a formação do professor não pode ser dissociada de suas práticas pedagógicas, nas quais ele possa atuar mais especificamente nos projetos da escola, no trabalho reflexivo de repensar a prática, no trabalho coletivo e na troca de experiências. Nesta perspectiva, pode-se inferir que a formação do professor no espaço da escola produz uma mudança na qualidade da docência.

¹¹ Observo que destaquei, em negrito, as falas dos sujeitos desta pesquisa.

Penso que a prática de reflexão da prática construída no processo de formação dos professores constitui-se como um instrumento significativo para inventariar e oxigenar a prática docente. Neste aspecto, concordo com Franco (2008, p. 135), quando enfatiza que os “processos de formação não podem se realizar de forma abreviada, superficial, pois, trata-se de formar nos docentes, posturas de compromisso, de engajamento, crítica e de envolvimento com o mundo e com a profissão”.

Ainda em conformidade com o que pensa Franco (2008, p 135), compreendo que os saberes pedagógicos são estruturantes do conhecimento profissional. Isso significa compreender que o professor, para produzir sentido e significado alicerçando a sua atuação profissional, faz-se necessário desenvolver a capacidade de articular os saberes pedagógicos.

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de saberes pedagógicos.

Assim compreendendo, os projetos e ou processos de formação devem abrir espaços para que os educadores aprendam e se coloquem em processos de autoformação. Dessa maneira, o docente vai formando a sua própria imagem enquanto pessoa e profissional do ensino, capaz de refletir criticamente sobre as experiências vividas na prática docente de tal modo que elas possam revelar-se em mudanças nas práticas pedagógicas.

Tal movimento de busca permanente e de assumir-se como sujeito inconcluso é que se constitui “um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente” (FREIRE, 2004, p. 58). Na mesma perspectiva, Franco (2008) destaca os saberes pedagógicos, e Wogel (2010) coloca a autoformação como contribuição na melhoria da prática pedagógica.

É possível compreender, então, ao se examinarem as respostas dos professores, que o processo formativo tem contribuído para a reflexão da prática e a construção do conhecimento coletivo no interior das escolas, como destaca a fala da professora (1C), quando pontua que a formação já é **“característica marcante para a escola, pois já faz parte de sua identidade”**, como também tem **“contribuído muito para a reflexão da prática e construção do conhecimento coletivo”**. Isso

demonstra um compromisso com a formação permanente do professor, naquilo que Freitas (2004, p.165) aponta: “para que se constituam relações de compromisso com esse processo, torna-se necessário que a formação permanente seja construída de modo coletivo”.

Prosseguindo a análise quanto à percepção dos professores sobre o processo de formação, os dados mostram que a formação desenvolvida nas escolas públicas municipais de Rondonópolis é um processo viável e que dá condições para se discutir um projeto de escola, garantindo ao professor refletir sobre sua prática pedagógica. Assim, consiste num momento de construção do conhecimento e representa um elemento indispensável aos desafios educacionais, conforme a fala de um professor:

O processo de formação é bom em todos os âmbitos. É um momento único, do qual fazemos reflexões da prática pedagógica, do nosso trabalho, tanto teórica como prático e representa um elemento indispensável ao desafio educacional. (1E)

Para elucidar ainda mais esta questão, eis algumas compreensões:

- Percebo o processo de formação como instrumento importante para o ensino e aprendizagem. O momento de formação é valioso para mim e possibilita- nos refletir e trocar experiência sobre educação. (2E)

- Processo de reflexão e redirecionamento da prática pedagógica. (1F)

- A formação continuada é o momento que tematizamos a nossa prática, com leituras, debates, troca de experiências, elaboração dos projetos e planejamento. (1G)

- Percebo o processo de formação como sendo indispensável e um momento riquíssimo de troca de informações, experiências e embasamento teórico e prático. (3H)

- Percebo como um processo contínuo e que tem evoluído a cada encontro. O mesmo representa um momento de construção do conhecimento sistematizado. (1C)

Partindo do que é expresso pelos sujeitos, mais uma vez pude inferir que é no exercício da profissão que vão se construindo saberes que dão suporte às práticas dos professores. Esta compreensão é evidenciada a partir do momento em

que eles enfatizam em seus discursos que as reflexões sobre a prática e sobre os saberes da prática cotidiana do professor permitem superar os desafios do trabalho pedagógico.

Mediante tais reflexões, entendo, com Freire (2004), que, ao realizar a reflexão crítica sobre a prática, criam-se oportunidades para os sujeitos se tornarem parceiros. Outrossim, é na experiência profunda do encontro que cada ser humano tem possibilidades reais de se reconhecer na sua humanidade e reafirmar a sua identidade como ser participante no mundo e com o mundo.

É interessante, também, observar que a compreensão dos professores, em relação às situações formativas na escola, passa pelo momento coletivo de reflexão sobre sua prática. Em outras palavras, é no encontro com seus pares, discutindo suas experiências, que o educador tem oportunidade de revisitar a sua prática. No entanto, cabe advertir que esse momento coletivo não dispensa a prática individual do sujeito no processo formativo, uma ação individual do sujeito que ensina, aprende e tem suas intencionalidades.

Portanto, é lícito inferir que a formação na escola, na medida em que permite discutir e trocar ideias sobre as práticas educativas vividas, bem como sobre os contextos que condicionam tais práticas, cria condições para o redirecionamento das ações e percepções na construção de novos saberes docentes. Como afirma Contreras (2002, p. 84): “a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores”.

É reconhecendo a capacidade de ação reflexiva que o docente pode desenvolver sua competência profissional, necessária em uma prática comprometida com o enfrentamento dos desafios e dilemas num espaço democrático de construção coletiva.

Neste sentido, pode-se considerar que, de acordo com o que os professores relatam, a formação realizada na escola, o momento coletivo para troca de experiências, discussão e reflexão, tem ocupado espaço significativo na formação permanente dos professores. Conforme se verifica na resposta de uma docente:

[...] Percebo como um momento que deve ser valorizado, pois foi um ganho muito grande com a implantação das 30 horas e veio garantir e incentivar uma formação continuada constante (1A)

O primeiro elemento que pode ser destacado na fala da professora é a questão de que se deve valorizar o espaço de formação, porque **“foi um ganho muito grande”**¹². O que implica compreender que esse sujeito demonstra certa preocupação com o referido espaço, pelo fato de garantir e incentivar uma formação permanente, necessária na prática do professor.

Todavia, alguns professores levantam pontos em suas respostas que merecem outro olhar, no sentido de chamarem a atenção para o que possivelmente a escola tem organizado enquanto política de formação permanente dos professores em seu espaço.

Em vários momentos, as respostas dos educadores enfatizam que o projeto de formação desenvolvido na e pela escola precisa de uma melhor organização e apontam uma insatisfação, principalmente em relação ao projeto realizado não ter garantido momentos tão produtivos, pelo fato de não haver objetivos claros e definidos pelo coletivo no âmbito da escola. Esta preocupação é demonstrada por um professor, quando afirma:

[...] é um momento onde somos remunerados para estudar, para se formar, por isso, precisaria ser bem pensado. Bem aproveitado e ter critérios claros e definidos coletivamente. (3A)

Outro professor também enfatiza:

É algo que merece muito mais atenção por parte da escola e que deveria ter mais pessoas responsáveis pela mesma ou mais suporte por parte da SEMEC. (2F)

Nessas falas há o entendimento de que a escola, juntamente, com a Secretaria de Educação precisa assumir uma postura mais firme quanto a constituição e implementação do projeto de formação de professores. Um projeto de formação que possibilita criar melhores condições de viabilização de uma política de formação pensada coletivamente no contexto da escola.

Para ampliar a discussão e melhor compreender a situação apresentada pelos professores, quanto aos processos que a escola está desenvolvendo na

¹² O ganho que a professora se refere é a passagem da jornada de 40 horas em sala de aula para 20 horas em sala, reduzindo em 50% o número de alunos para o professor. E, ainda às dez horas para HTPC.

construção de uma política de formação na própria escola, tomo como referencial o proposto por Freitas (2004, p.199), segundo quem, a equipe diretiva da escola, ao assumir “a gestão democrática do trabalho pedagógico, necessita desenvolver também uma situação diferenciada a fim de que possa dar consequências práticas ao compromisso com o trabalho coletivo à politicidade da educação.”

É oportuno relembrar, neste ponto, os princípios do programa de formação permanente desenvolvido na gestão de Paulo Freire, enquanto Secretário de Educação, no município de São Paulo. Ali são destacados aspectos que considero serem importantes como suporte para a tessitura de uma proposta e/ou política de formação permanente, pois a fisionomia da escola que se quer, segundo Freire, implica na gestão democrática do trabalho pedagógico, para que, no exercício coletivo de estudar e refletir a sua prática, os professores avancem nos conhecimentos científicos e possam contribuir para a qualidade dessa escola.

Penso que é importante destacar que, quando a política de gestão da SEMEC é cingida pelos princípios da gestão democrática, a qual radicaliza a formação e qualidade da educação como fator fundante, possibilita-se o envolvimento das escolas no processo de constituição e implementação de seu projeto de formação.

Para bem compreender como os professores percebem a formação desenvolvida na escola, torna-se imperioso conhecer e discutir qual é o foco/temática da formação no contexto da escola. Isso permite visualizar o que a escola tem pensado como política de formação. No sentido que traz Canário (2006), a formação na escola deve ser vista enquanto dispositivos que possibilitem enaltecer as potencialidades formativas. O trabalho, aqui, configura-se na discussão e análise das declarações dos professores, no tocante àquilo que a escola tem pensado sobre plano de formação e quais aspectos do mesmo têm contribuído na melhoria da prática pedagógica.

Com esse intuito inicio as discussões, me reportando às entrevistas com os professores, nas quais eles destacam o que as escolas têm organizado, pensado como foco/conteúdo/temáticas no projeto de formação a se desenvolver em seu interior. De modo específico, vários deles, em suas respostas, revelaram:

Não há um foco, ou tema específico. Os temas são escolhidos de acordo com as necessidades que vão surgindo. Temáticas diversas (1L)

Estudos de textos selecionados e necessários para a melhoria do trabalho docente. (3A)

O foco são os projetos desenvolvidos durante o ano. Temáticas: Meio ambiente, Leitura, Folclore etc. (1J)

Professor x Aluno, ações e metas do PDE, gêneros textuais em sala de aula, oficinas, dentre outros. (2B)

É interessante observar, nas respostas dos sujeitos, a ausência de um projeto de formação ordenado, o qual garanta uma política de formação contínua dos professores. As falas revelam que os professores tem os momentos de formação, mas o estudo não segue um foco temático organizado. Penso que neste ponto é que reside a inconsistência da proposta e de conteúdos desenvolvidos durante os encontros formativos. A pulverização de tema e fragmentação de conteúdos acaba reduzindo a política de formação em mero momento de formação, desfocado de um envolvimento com uma melhoria da qualidade da educação.

Para ampliar as considerações acerca do tema, Nóvoa (2009) aponta que um projeto pensado na escola é importante e destaca quatro eixos necessários para se ordenar uma proposta de formação:

- 1 Organizar a formação a partir de situações concretas;
- 2 Com aprofundamentos teóricos;
- 3 Esforço de reelaboração;
- 4 Num contexto de responsabilidade.

Partindo dos elementos que Nóvoa apresenta para que a escola dê um salto rumo à qualidade da educação, com vistas a melhorar a qualidade da docência, do ensino e aprendizagem dos educandos, é possível ordenar um projeto de formação na escola. Refiro-me a espaço de análise e partilha das práticas, nos quais as experiências coletivas transformem-se em conhecimento profissional, no plano da ética e do diálogo com os colegas.

Com tal entendimento, pode-se afirmar que os docentes se apropriam de processos de mudanças e de construção de identidade profissional. Daí a necessidade de projetos de formação coerentes e comprometidos com o que melhor qualifica a profissionalidade docente, com vistas à construção da sua identidade.

Carvalho (2010, p. 9) corrobora a relevância da formação de professores, enfatizando que ela “será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino”.

Ao longo deste trabalho, os dados apontam que os professores têm clareza de que a questão da formação é vital para o seu trabalho pedagógico. No entanto, percebe-se uma fragmentação no processo formativo e, em muitas situações, a natureza da formação assume um caráter técnico, que, de acordo com Franco, (2008, p. 95):

[...] é herdeiro de uma concepção positivista que tem o professor como um técnico, aplicador rigoroso e rotineiro de teorias e técnicas científicas, reproduzidor de procedimentos didáticos e controlador das múltiplas variáveis que podem interferir na dinâmica de sala de aula.

A propósito da questão, os elementos que os dados revelam fazem referência a uma cultura de trabalho organizada em sequências de conteúdos, os quais orientam uma formação de caráter instrumental, preocupada com uma prática prescritiva, técnica. Tal forma de trabalho pode ser destacada como sinalizadora de uma concepção prescritiva da formação docente, ainda permeando o fazer pedagógico na escola, conforme evidenciam os seguintes fragmentos de respostas dos professores:

Temáticas diversas; Inclusão; Alfabetização. (4A)

Os estudos são realizados em todas as áreas, já estudamos a linguagem e agora estamos estudando métodos de avaliação e posteriormente estudaremos a matemática. (2J)

Já estudamos avaliação, leitura, aluno difícil no comportamento, enfim vários temas. (3J)

São oferecidas temáticas diferenciadas e diversificadas. (4A)

Teorias na área de alfabetização (ensino-aprendizagem). Oficinas de matemática e Língua Portuguesa. (1N)

Essas ponderações dos professores quanto ao que eles estudam nos momentos de formação na escola é ponto significativo na compreensão da necessidade de sistematização de uma política de formação que realmente contribua com suas práticas pedagógicas.

As compreensões refletem uma percepção de formação por parte dos professores, e por que não dizer da escola, em que, embora se tenha clareza da riqueza do processo de formação para a mudança das práticas, ainda estão arraigados a abordagens prescritivas, direcionadas a uma aplicabilidade em sala de aula.

Pode-se verificar, portanto, que há uma preocupação com questões pontuais vividas no espaço da escola, por meio das quais os conteúdos, as informações e conhecimentos são voltados para o como fazer em sala de aula. Como diz Franco (2008, p.132):

Essa concepção da Pedagogia como tecnologia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à concepção muito arraigada de que, os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como dar aula; ou mesmo, orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias.

Por outro lado, também é detectada, no decorrer das entrevistas, uma dinâmica presente na prática da formação desenvolvida nas escolas, a qual considero como tentativa de ruptura com práticas de reprodução, como se vê na fala de um docente entrevistado:

Buscamos fundamentação teórica para que possamos construir uma base educacional pautada ou vivenciada que não seja meramente bancária. Temática: Tema gerador e formação continuada. (2C)

Essa atitude indica que a escola tem caminhado na direção anunciada por Veiga (2009, p. 27): “o processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica”. E nesse sentido, a fala de outro professor mostra que há também escola que tem buscado caminhar nessa direção:

Formação em busca de uma construção de um ensino/aprendizagem significativo, em que o aluno se percebe sujeito do processo. Tema gerador, formação continuada, trabalho coletivo etc. (1C)

Acerca disso, Imbernón (2010, p. 31) propõe:

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

É neste sentido que entendo, como Carvalho (2005), que a escola que prima por uma educação de qualidade social precisa definir em seu projeto educativo uma política de formação permanente, permitindo de fato o desenvolvimento da capacidade reflexiva e emancipatória para todos os segmentos da escola.

Havendo escolas que cumpram com esse propósito de estudos, ainda sim é preciso se perguntar o que elas têm estudado. E ainda, aquilo que elas estudam tem ajudado o professor em sua prática pedagógica?

De acordo com os dados obtidos, fica claro que os professores veem o momento de formação da escola como um espaço rico em sua prática pedagógica, entretanto, eles denunciam que há uma lacuna nos projetos das escolas. Essa lacuna evidencia que a rede municipal incentivou a escola a criar momentos de formação, mas não deu o segundo passo de ajudar a direcionar uma ordenação do que é estudado na escola.

O fato que se patenteia que a escola estuda é um ponto positivo, porque essa instituição tem se preocupado com os processos formativos do educador. Mas, ao mesmo tempo, apresenta um ponto negativo – estuda de forma fragmentada. Indicando, aí, a falta de uma política de formação vinculada à perspectiva da determinação, da qualidade do ensino e dos textos articulados, com vistas a um salto qualitativo na formação do professor e no ensino.

Falta, portanto, ordenar uma política de formação que ajude o professor a compreender a escola e sua complexidade no mundo contemporâneo. Nesse aspecto, penso ser importante destacar a função da coordenação pedagógica como a responsável para cingir e dinamizar a política de formação na escola.

Na verdade, há certa confusão entre a formação permanente e continuada articulada em um projeto de formação centrado na escola e o momento de formação. Nessa visão, a pesquisa de Mestrado de Tosta (2008) já apontava a fragmentação do processo formativo dos professores da educação infantil da rede municipal, o que também se repete nas escolas de ensino fundamental.

Para essa problemática Gadotti (2005, p. 31) assinala que:

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada ao enfoque, à perspectiva, à concepção mesma que se tem da sua formação e suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógica ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

A afirmação de Gadotti aponta para a confirmação da necessidade de uma articulação da formação dos professores, a fim de que cada sujeito envolvido no processo de formação possa pensar e repensar a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola.

Partindo do que foi exposto, entendo que a formação permanente inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática, e esta reflexão não se limita apenas ao cotidiano da escola, da sala de aula. É preciso ir além, como defende Imbernón (2000, p. 40), “das paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”.

Compreendendo uma política de formação permanente nesses aspectos, amplio a discussão, trazendo o que os professores manifestam sobre os projetos de formação desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino e sua contribuição na melhoria da prática pedagógica.

Nessa dimensão, quando os professores são instigados a expor em que a formação realizada no espaço escolar tem contribuído na sua prática pedagógica, um grupo desses profissionais aponta aspectos de mudança em relação à sua caminhada no processo de atuação pedagógica e apresenta uma compreensão de formação voltada para a reflexão da prática pedagógica. Como pode ser observado na fala dos professores:

Tem contribuído no processo de reflexão-ação-reflexão do ato pedagógico. Na elaboração e avaliação do planejamento pedagógico, favorecendo o processo educativo da escola. (1F)

Contribui para o melhoramento, tanto da teoria como da prática pedagógica. É um processo constante de formação. A formação na escola contribui na minha prática, pois favorece a construção de saberes necessários tanto para a minha prática como para a aprendizagem do aluno. (2H)

No entanto, há uma parcela significativa de docentes que, embora relate que a formação tem contribuído, demonstra uma concepção de formação ainda baseada em receitas práticas e oficinas, como já foi mencionado, e mais uma vez é reforçado nestas oportunidades que o professor tem de se expressar sobre as contribuições da formação em sua prática pedagógica:

Contribui com melhor desempenho em sala, pois são nos oportunizados vários textos relacionados à prática em sala. Acredito que se fossem desenvolvidas mais oficinas seria mais útil. Pois, as teorias às vezes já estamos cansados de ler e ouvir. (2D)

Tem contribuído na parte teórica, mas estamos longe da prática. (1M)

Ela tem fornecido condições de melhoria da nossa prática. Tem contribuído muito com a teoria, mas ainda, falta muito a contribuir com a prática. (2M)

Isso me leva a inferir que a dicotomia entre teoria e prática ainda está presente no processo de formação do professor e não se tem conseguido avançar, no sentido de fazer com que o educador perceba que a teoria e a prática são elementos indissociáveis na atividade docente.

Finalizando a análise sobre a percepção dos professores da rede de ensino sobre a formação, pude então perceber que há uma divergência no modo como os professores percebem a formação desenvolvida na escola e a relação que fazem com sua prática pedagógica. Isto porque os professores da rede apontaram que a formação tem contribuído muito com a teoria, no entanto está longe da prática.

Sobre isso é importante destacar que há autores que não desprezam o fato de que o professor para fazer uma leitura, uma reflexão com uma melhor compreensão da relação teoria e prática é necessário um bom embasamento teórico. Ghedin; Almeida; Leite (2008, p.36) trazem à tona um aspecto importante dessa relação, ao lembrar que,

[...] para refletir sobre seu trabalho, sobre sua ação, sobre as condições sociais e históricas de sua prática, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa.

Ao observar a prática enquanto professora da rede penso que é preciso assumir que há uma lacuna dessa relação teoria e prática – que precisa de uma melhor fundamentação teórica, uma vez que para entender o que está posto precisa de uma leitura teórica e que as “práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente” (FRANCO, 2008, p. 85).

Tendo como fundamento o que os professores revelam, pode-se concluir que, no tocante a uma política de formação pensada como eixo nuclear no Projeto Político-Pedagógico da escola – a despeito de a política da rede ter, de certa forma, motivado, incentivado as unidades escolares – não se tem obtido grandes avanços no que se refere à articulação de um projeto de formação ao projeto PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Isto é bem exposto pelos professores, quando apontam a fragmentação da formação desenvolvida nas escolas.

Pode ainda inferir, que a formação desenvolvida nas escolas municipais carece de uma reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas mais articulada, de forma a permitir a constituição de saberes docentes necessários à superação da dicotomia teoria e prática, a qual tem distanciado o fazer e o saber pedagógico no cotidiano escolar.

Para aprofundar a discussão, quero expressar concordância com Franco (2008), ao explicitar que o **fazer** que é decorrente do tratamento da prática sem o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido e com intencionalidade, sem a articulação entre teoria e prática, ou seja, o mero exercício da prática não se torna **saber pedagógico**. Isso porque “os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática; para tanto, os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador” (FRANCO, 2008, p.133).

Uma vez mais, fica evidenciada a necessidade de um aprofundamento teórico capaz de possibilitar ao professor concepções educativas que regem o fazer pedagógico, promovendo a verdadeira construção de saberes. Construção só possível enquanto práxis educativa.

Penso que, diante de tudo o que foi refletido até este ponto, muitas das possibilidades para uma formação desenvolvida no contexto escolar não dependem apenas do professor, mas também de uma escola que defenda a formação dos educadores enquanto processo permanente. Considero ainda, que a gestão

democrática na escola é peça predominante na concretização e encaminhamento desse processo.

Assim, a discussão passa a se nortear pelo segundo eixo deste trabalho, partindo para um diálogo mais profundo com a escola lócus da investigação, na busca de compreender se a formação desenvolvida no espaço da escola tem realmente contribuído com a prática pedagógica. Para isso, tomo os dados colhidos nas entrevistas semiestruturadas com as professoras, coordenadoras pedagógicas e diretora, bem como na análise documental e, ainda, na observação dos momentos de formação na escola e analiso os mesmos com base no referencial teórico apresentado no terceiro capítulo desta dissertação.

4.3 Eixo 2 – Concepção dos Professores Relativamente à Formação Desenvolvida na Escola

As discussões deste segundo eixo de análise estão ancoradas nas proposições apresentadas no início deste capítulo, sendo que este último mencionado objetiva discutir a formação desenvolvida na escola e a resultante e possível melhoria da prática pedagógica.

Para isso, tomo como referência os pressupostos teóricos e metodológicos presentes no segundo e terceiro capítulos, como também a discussão levantada sob o prisma do primeiro eixo de análise, cuja proposta foi discutir como os professores da rede municipal percebem a formação desenvolvida nas escolas e como vêm esse processo formativo enquanto contribuição à sua prática pedagógica.

Por sua vez, este eixo de análise tem o objetivo de apresentar e discutir a concepção dos professores¹³ relacionada à formação desenvolvida na escola, perfazendo assim a sua construção baseada em dois itens de discussão e análise, a saber:

- 1 Concepção de educação e de formação dos professores;**
- 2 O projeto formativo da escola e sua relação com a prática pedagógica;**

¹³ Esses professores atuam na escola lócus da pesquisa, constituindo um grupo de 7 (sete) sujeitos, sendo 4 (quatro) docentes, as 2 (duas) Coordenadoras Pedagógicas e a Diretora, os quais autorizaram a divulgação de seus verdadeiros nomes. Por isso, identifico-os dessa forma em suas falas. Convém lembrar que estes sujeitos foram apresentados anteriormente, neste trabalho.

4.3.1 Concepção de educação e de formação dos professores

Início a discussão deste item abordando um elemento que considero fundamental para o estabelecimento de uma prática de formação docente: saber qual é a concepção de educação, de sociedade, de ser humano que os professores têm, visto que o propósito é o de refletir sobre o pensar dos professores acerca da formação desenvolvida na escola e sua contribuição na melhoria da prática pedagógica.

Com esse fim, parto do princípio de que a educação é um fenômeno social e historicamente situado, o que nos compele a entendê-la em outras dimensões, a pedagógica e a política, essencialmente importantes, as quais nos possibilitam discutir condições de transformação na educação.

Em Carvalho (2010, p. 04) pode-se ver a confirmação da relevância das concepções aludidas no início do desenvolvimento deste item, quando o autor considera que o “ato de gerir e dinamizar o processo de formação de professores tem como eixo nuclear a concepção de Educação, do pedagógico, da avaliação, enquanto elementos fundamentais no processo de formação do sujeito social”.

Partindo desse pressuposto, compreender as concepções de educação que regem as práticas educativas e formativas na escola e, também, como as professoras sujeitos desta investigação concebem a formação enquanto relacionada à melhoria da prática pedagógica torna-se valioso enquanto suporte da discussão e busca da construção de uma política de formação permanente. Uma busca que, de fato, contribua na condução do ser humano, enquanto sujeito da sua ação, sujeito da práxis.

Nesta perspectiva, pode-se verificar alguns elementos de uma compreensão de educação propiciadora: de espaço e condições para a formação do sujeito histórico; de um entendimento de que a educação tem importante papel na formação humana; de uma visão de uma educação preocupada em preparar o homem comprometido com um projeto de transformação da sociedade. Esses elementos aparecem, de certa forma, em algumas das narrativas das professoras, revelando uma cumplicidade nessa formação do sujeito. Por exemplo, a professora **Maria Mazarelo** diz:

Eu tenho refletido, tenho lido Rubem Alves, Paulo Freire e aí caí na questão. O mundo de Sophia, Sócrates e aí eu tenho buscado essa concepção de acreditar no aluno, saber que ele é capaz é uma concepção assim de sempre acreditar que ele é capaz, buscar o máximo de dar caminhos pra ele melhorar. (PROFESSORA MARIA MAZARELO)

Esse entendimento indica que o acreditar no aluno é um ponto positivo, é uma forma de envolvimento da professora com a formação do ser, na constante busca de ser mais, no sentido em que Freire (2010, p.27), propõe, ao apontar que é “na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”.

Pode-se inferir, dessa maneira, que a formação propicia ao docente perceber-se e envolver-se no processo reflexivo, o que se apreende na fala da professora, quando mostra preocupação com a reflexão, com a construção a partir do espaço escolar.

Neste movimento de procura por acreditar no aluno enquanto ser inacabado, de que o ser se faz na relação com o outro, é que trago uma passagem da entrevista com a professora **Cláudia**:

A concepção de Educação que eu tenho hoje é a relação que tem entre professor e aluno. Para mim, a concepção ela não significa necessariamente só o repasse de conteúdo, eu estar lá na sala ensinando a criança, no meu caso, a ler e escrever. Não, durante esse processo da leitura e da escrita desse ensinar a leitura e a escrita existe uma aproximação muito grande entre cada um dos alunos que estão dentro da sala de aula, porque cada um deles é um universo, toda vez que eu me aproximo deles é de uma forma diferente porque cada um tem o seu jeito de ser, de ocupar o seu espaço. Então, a Educação para mim ela é uma doação, ela é muito mais do que ensinar a ler e escrever. (PROFESSORA CLÁUDIA)

A professora **Cláudia**, em sua narrativa, remete a uma compreensão bastante importante em relação ao processo de ensinar: que, para ensinar, primeiro deve haver uma aproximação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno. E nessa mobilização ela aponta algo que ressalto como o eixo fundante para que ocorra uma educação realmente valorizadora do sujeito como ser em construção e em permanente busca: **“a Educação para mim é uma doação, ela é muito mais do que ensinar a ler e escrever”**.

Nesta fala a educadora traz a palavra doação, que considero o mesmo que compromisso, amor, gosto pelo magistério. O que significa assumir, na tarefa de ser professora, o estar comprometida com a construção e emancipação dos sujeitos da práxis. E nessa construção o amor, o qual, para Freire (2010, p. 29), “é uma tarefa do sujeito – ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais – que não há educação sem amor, pois quem não é capaz de amar não pode educar.”

Destaco ainda no depoimento da professora **Cláudia**, a relação professor aluno, quando ela diz: **“toda vez que eu me aproximo deles é de uma forma diferente porque cada um tem o seu jeito de ser”**. O que exige um ato responsável de quem o faz e uma prática da valorização do indivíduo como homem.

Nesse compromisso, o diálogo apresenta-se como o elemento de aproximação com e entre os alunos no espaço da sala de aula, transcendendo a prática pedagógica do ensinar conteúdos para uma prática voltada para a concretização da relação educador-educando. É este processo de “priorização da relação dialógica no ensino”, nas palavras de Freire (1991, p. 82):

[...] que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras.

Assim, conforme anuncia Carvalho (2005, p. 69), “o diálogo é a fonte geradora de reflexão e o encontro com o outro é a primeira condição da instauração do diálogo em sala de aula.” E só numa relação de cumplicidade, de “amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2003, p. 79), pode-se estabelecer a relação dialógica enquanto possibilitadora de emancipação humana.

Ainda trilhando o caminho de compreender qual é a concepção de educação defendida pelas docentes que colaboraram com o presente estudo, trago outros aspectos que puderam ser observados em suas falas e que podem se constituir como alguns indicadores de uma concepção sociopolítica e pedagógica e de certa preocupação com o papel da escola nesse processo. Vejamos:

A Educação é um meio para ascensão social. A Educação é o meio que a criança o adulto tem para chegar a ter uma profissão, não só a profissão, mas a sua auto constituição. A

Educação é muito importante na vida da pessoa. (PROFESSORA LORECI)

É assim de suma importância, não só na atualidade, mas desde de sempre a educação é um meio por onde a pessoa pode se inserir melhor na sociedade, pode procurar muita vezes transformar o que é possível, a gente sabe que muitas coisas não são possíveis assim de transformação rapidamente, mas desde que a pessoa tem aquela consciência do que é possível fazer e se ele tiver esse aparato, mesmo, de conhecimento, ele é capaz de fazer, então a educação na sociedade é um fator assim primordial que pode levar o sujeito a se inserir melhor na sociedade procurando se estabelecer melhor, ter melhor interações, e procurar viver melhor, ter melhor qualidade de vida, melhor socialização, ou seja adquirir um espaço mesmo na sociedade. (PROFESSORA COORDENADORA IRACENE)

Nas reflexões das professoras acima apresentadas, destaco a ideia da educação como espaço para a constituição do sujeito enquanto cidadão, no exercício pleno da cidadania, para que ele possa compreender o mundo em que está inserido. Vê-se a defesa de uma educação que traga o sujeito inserido nesse contexto social e se posicione diante do aparato que está posto.

Buscando ampliar a discussão e melhor compreender o que as professoras expressam em referência à educação enquanto subsídio para que o sujeito possa se inserir melhor na sociedade, adoto como referencial os conceitos propostos por Carvalho (2005, p. 230):

A educação tem que ser concebida como ato de conhecimento, e a escola, pensada e comprometida com a realidade sociocultural do aluno na perspectiva do desenvolvimento da criatividade, da construção coletiva do conhecimento, discernimento ético e crítico diante do mundo que o cerca.

É pensando nesse processo de comprometimento com uma educação enquanto ato de conhecimento, como referido pela professora coordenadora **Iracene**, que Carvalho enfatiza a ideia de que a escola deve se pautar de modo que os alunos aprendam mais e melhor e possam se reconhecer enquanto sujeitos construtores de conhecimento e se constituir como seres pensantes na sociedade. Também é reforçado pela professora **Loreci** que a Educação é muito importante no processo de constituição do ser.

Já nas narrativas das professoras **Rose Meire** e **Tânia** emerge um dado significativo, no tocante ao envolvimento da sociedade no processo educativo:

A Educação é à base de tudo, de toda a sociedade. Só que é preciso fazer educação e não brincar de educação. Então pra mim hoje a educação tem que estar interligada com a família, com a sociedade, com a religião, com tudo, porque não tem como você sozinha na escola tentar fazer educação, tem que ter a parceria de todos os outros envolvidos de todo o processo. Então, educação pra mim é essencial, sem educação nós não temos o ser humano hoje. (PROFESSORA COORDENADORA ROSE).

A professora coordenadora **Rose Meire** expressa em sua fala uma concepção que é explicitada no **artigo. 1º da Lei nº 9394/96**, o qual assim prescreve: “a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. E no **art.2º** “que a Educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana”. Dessa maneira, fica compreendido que, para se ter uma educação significativa, para que ela possa operar um salto qualitativo, é preciso haver uma integração escola comunidade, o envolvimento de toda a sociedade. Essa mesma ideia pode ser encontrada no discurso da professora diretora **Tânia**:

Falar de educação é algo muito amplo. Educação ela não se dá só no âmbito da escola, que é o que tem dificultado muito hoje o nosso trabalho é que há uma confusão muito grande entre educação e aprendizagem. Educação ela se dá desde o nosso primeiro dia ao mundo, se a gente for reportar aí desde o primeiro dia de gestação. Eu penso que esse comprometimento de educação ele vai além dos muros da escola, ele está lá com a família, ele está lá com a mãe de cada um, quando na gestação ela conversa com seu filho, ela já passa algumas orientações e quando ele nasce ela educa, ela prepara ou tenta preparar essa criança para ela estar na escola. Então, eu vejo a Educação é muito amplo, muito além do que simplesmente aprendizagem, educação ela se dá em todos os âmbitos, ela se dá em todos os momentos e ela é uma construção, ela é um processo que as pessoas estão se preparando e se transformando e sempre com o objetivo de melhorias. Educação não é só na escola, educação não é só para o profissional da educação, educação ela se dá na igreja, ela se dá no clube, ela se dá na nossa casa, então ela acontece em todos os momentos da nossa vida. Como ela acontece em todos os momentos da nossa vida, então o ser humano está sempre sendo possível de mudança, sempre sendo possível de transformação, mesmo porque a nossa expectativa de mundo é as mudanças que vão se dar aí,

mudanças na educação. Ela vai se dar aonde, vai se dar, a gente prepara nossas crianças para essas transformações, mas a gente esquece que a gente não é só sujeito dessas transformações, nós somos objetos de transformação também, nada é aleatório. Então, esse processo de educação ele é um processo amplo, complexo, porém transformador, porém ainda um mecanismo de mudança que vai poder melhorar, dar qualidade de vida pra uma sociedade. (PROFESSORA DIRETORA TÂNIA).

A fala da professora diretora revela um entendimento de educação enquanto permanente, quando declara que a educação está desde **“o primeiro dia da gestação”**. Manifesta, ainda, que educação por se dar em todos os momentos e ser uma construção **“é um processo que as pessoas estão se preparando, se preparando e se transformando sempre com objetivos de melhorias”**. Neste ponto, a diretora expressa o compromisso de que a Educação não se limita ao espaço físico da escola, mas se estende a todos os momentos da vida do ser humano. No entanto, ela apresenta a questão de que não somos **“só sujeito dessas transformações, nós somos objetos de transformação também”**.

Sobre essa questão, Freire (2000) concebe que somos seres humanos condicionados pelo contexto histórico sociocultural onde vivemos, mas há o potencial da existência humana em ter consciência de seus condicionamentos, a partir de uma visão crítica sobre o mundo que enfrenta as “situações limites” e supera as realidades condicionantes.

Diante dessas reflexões, percebo que a educação, com efeito, é permanente, mas há uma etapa que é fundamental, qual seja a educação escolar, como salienta a diretora Tânia em seu depoimento: **“processo de educação ele é um processo amplo, complexo, porém transformador, ainda um mecanismo de mudança que vai poder melhorar, dá qualidade de vida pra uma sociedade”**. Nestas ponderações, pode-se ver que a professora manifesta uma sensibilidade relativa à formação permanente enquanto substrato para uma educação transformadora.

Com isso, entendo, como Imbernón (2009, p.109), que a instituição educativa deve:

Se transformar em algo mais do que um simples local de trabalho dos professores, professoras e crianças, passando a ser vista como uma organização complexa encarada como um elemento fundamental para a estruturação do conhecimento sobre o ensino do

professorado, seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, para além da formação que é recebida fora dela.

Examino, também, a autoformação como um momento de reflexão crítica das próprias experiências, contribuindo na formulação de concepções que se revelam em mudanças na prática pedagógica, na prática educativa e, ainda, que, para o professor, é a formação permanente que tem a ressonância da melhoria no fazer pedagógico.

Por outro lado, a professora **Queila** aponta que o processo educacional atual tem se restringido ao ato de ensinar:

Olha, a educação, é, ela está muito voltada pro professor mesmo, nos tempos atuais está muito difícil você educar uma criança diante daquilo que ela já traz do mundo, fora da escola, do lar, do entorno, mesmo, então, a minha concepção de educação é que teria que ter outro agentes envolvidos e com muita responsabilidade, não deixar tudo só pro professor não, porque o professor não virou só professor, ele virou um tudo ,na vida da criança é um espelho. A criança até no vestir às vezes ela quer pôr tudo como o professor, se o professor tem um batom ela também quer passar aquele batom também, então ela se espelha muito, e isso eu acho que traz uma angústia muito grande pro professor, porque traz uma preocupação muito grande e ele se envolve demais, mas enfim minha concepção é de que a escola está aí o professor está aí pra cumprir o papel que o momento está trazendo pra ele, se ele tem que fazer todos esses papéis, mas sou humano eu tenho que procurar transmitir pro aluno é tudo aquilo que é minha obrigação, mas a minha concepção é de que como professor e um ser humano eu tenho que procurar transmitir para o aluno tudo aquilo que me for possível, mesmo que não esteja dentro da minha esfera, que não seja o meu papel, porque aquilo vai ajudar o aluno no conhecimento que ele vai adquirir porque de repente ele está com um problema lá fora, mas aqui dentro você dá um apoio moral, psicológico pra ele ali, é, ou se você é mais afetivo de repente ele vai se sentir melhor aqui dentro pra ele estar se desenvolvendo melhor, os conceitos e tudo, com relação a tudo eu acho que ele vai se sentir melhor num ambiente melhor talvez aqui seja o único momento que ele tem pra ele se desenvolver melhor pra ele se sentir melhor, como ser humano, pra ele é aprender os conteúdos e assim de uma maneira geral, mesmo.
(PROFESSORA QUEILA)

Percebe-se que a professora apresenta a concepção de que a educação, nos dias atuais, se reduziu à educação escolar, limitou-se apenas ao ato de ensinar. Todavia, ela reconhece que há uma carência, uma necessidade de fazer uma

integração da escola com a vida do sujeito, de pensar numa dimensão mais ampla desse sujeito.

Neste aspecto, a professora pondera o fato de Gadotti (2010, p.239) chamar a atenção de que “a escola não é o único local de apropriação da cultura”. E que o momento de cultura escolar não pode ser visto como a única forma de educação, isto porque a cultura é apropriada pela experiência da vida, em outros espaços de convivência social, a família, a igreja, os meios de comunicação que também exercem ação educativa.

Tomando as concepções de educação apresentadas pelas professoras que atuam em sala de aula e pelas que exercem a função de gestoras, dou continuidade às reflexões tecidas até o momento acerca de como as professoras concebem a formação desenvolvida na escola. Para isso, destaco, de início, a concepção de Canário (2006), o qual afirma que a formação realizada no contexto de trabalho se constitui uma demanda na formação profissional.

Desse modo, compreender como os sujeitos da pesquisa concebem a formação desenvolvida no espaço da escola consiste em um processo que demanda reflexão sobre os sentidos e significados do trabalho pedagógico produzido no interior da escola e de como acontece esse processo.

Quando me proponho, para tanto, desempenhar a tarefa de ouvir as falas das docentes e das professoras gestoras, deparo-me com diferentes concepções que podem ser apreendidas em seus depoimentos.

Espaço dedicado à formação profissional de quem trabalha na escola. O professor deve ter consciência da formação continuada para o seu desenvolvimento na sala de aula. (PROFESSORA COORDENADORA IRACENE).

A formação continuada desenvolvida na escola ela é muito importante para dar tranquilidade no trabalho do professor em sala de aula. (PROFESSORA CLÁUDIA).

É uma prática que tem que ser desenvolvida na escola cada dia de acordo com o cronograma da escola. (PROFESSORA COORDENADORA ROSE).

A formação continuada desenvolvida na escola, ela é de fundamental importância para o profissional. (PROFESSORA DIRETORA TÂNIA).

Nessas palavras, reconheço uma visão positiva da formação oferecida no espaço escolar, principalmente quando as professoras enfatizam que a formação é importante para o desenvolvimento profissional e para o trabalho do professor na sala de aula.

Assim, considero oportuno lembrar que, segundo Franco (2008, p. 84), “a práxis educativa ocorre prioritariamente em espaços formais, especialmente na escola,” o que nos faz compreender que a práxis pedagógica será o exercício da ciência pedagógica sobre a práxis educativa. Neste mesmo sentido, penso que a formação permanente só se constituirá no momento em que seus objetivos forem realizados coletivamente, na dialética do social e quando a escola se tornar ambiente propício a essa tarefa que se coloca ao professor, de entender sua ação pedagógica. Isto porque, conforme Carvalho (2005, p.62), a função primordial do professor consiste em:

Provocar, desafiar, estimular e ajudar os alunos a desenvolver em suas habilidades cognitivas e potencialidades criadoras. Por certo, para dinamizar o processo de ensino, visando à aprendizagem significativa do aluno, é, sem dúvida, necessário que o professor saiba planejar o seu processo pedagógico – objetivo, conteúdo, método e avaliação – a fim de que possa conduzir o diálogo investigativo dos alunos entre si, com o professor e a cultura com a finalidade de estimular a atividade, capacidade e interesse do aluno para construir e sistematizar o conhecimento.

Partindo desse pressuposto e entendendo que a educação é uma prática social mediadora de uma concepção de homem, sociedade e conhecimento, é que pondero que a ação pedagógica não pode ser desenvolvida de forma dissociada da teoria e prática e, mais uma vez, concordo com Carvalho (2005, p. 63), para quem a “prática educativa deve ser articulada à experiência humana e na história cotidiana que interlaça a vida dos agentes que atuam no espaço escolar.”

Na mesma direção está o depoimento da professora **Maria Mazarelo:**

Eu vejo assim: que a formação continuada dentro da escola, ainda acho que nós estamos presas ao cotidiano da escola. Fica uma formação mais para a discussão da rotina da escola, uma, pela questão do tempo, duas horas. Duas horas acaba sendo pouco para se discutir uma formação voltada para uma reflexão de sala de aula, fica mais na cotidiana, fica mais solto, com a opinião, talvez, eu até digo que vazia, no sentido de teoria, fica mais na questão de prática e sem ver resultado de problema

baseado em quê. Então, nós não temos conseguido fixar essa formação. (PROFESSORA MARIA MAZARELO)

Verifica-se que a professora, imbuída do desafio encontrado na realidade da formação desenhada no espaço escolar, apresenta um diagnóstico real do que pensa e do que a escola consegue efetivamente desenvolver, manifestando que a formação fica mais para “**a discussão da rotina, no cotidiano da escola**” e que o tempo fica pouco para a reflexão de sala de aula, para a teoria. Revela, também, a falta de uma política de formação permanente, que seja consistente no projeto educativo da escola.

O que está posto pela professora é que a escola se atém à rotina e não pensa a prática pedagógica. Expõe uma concepção de processo formativo numa dimensão que pode ser relacionada à ideia de Franco (2008, p. 132) de que “se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes”.

Por outro lado, nota-se que a docente em foco problematiza a realidade e o processo de formação na escola, no momento em que ela se questiona sobre qual é o problema da escola: o problema é o limite de tempo, que tem dificultado estudar sobre a prática. E qual é o limite da escola? O limite é o da rotina, do tempo de duas horas destinado para a formação.

Neste caso, em que a professora alega o tempo enquanto limite para que não haja uma formação de fato, destaco a importância de pensar o sentido da autoformação enquanto elemento constitutivo da tessitura da identidade docente. Emprego o termo no sentido em que aparece na afirmação de que é “através da consideração das próprias experiências, refletidas criticamente para formular concepções que se revelarão em mudanças na prática pedagógica, o professor passa pela autoformação” (WOGEL, 2010, p. 32).

Ao aproximar a reflexão de Wogel (2010) das ponderações da professora **Maria Mazarelo** acima apresentadas, vejo que o processo formativo da escola demonstra fragilidade na prática da formação, no sentido de não aguçar dispositivos de autoformação, para que o professor busque a sua autoconstrução como uma dimensão essencial do processo de constituição do ser humano que atua como professor na escola pública.

É importante, ainda, destacar que em nenhum momento essa educadora traz a ideia de que a autoformação é um processo formativo do professor. Isto leva a

entender que não é preciso aumentar o tempo para a formação realizada na escola, o que se necessita é criar a disponibilidade da autoformação, capaz de conduzir o professor ao envolvimento num exercício da docência que vise a uma melhor qualidade da educação. Penso ainda que a falta de um projeto de formação consistente desenvolvido na escola dificulta ao professor construir seu projeto de formação impulsionado pelo desafio colocado pelo cotidiano escolar.

Em se tratando do tempo de duas horas para o estudo, que na maioria das vezes é consumido pela rotina do cotidiano, revela a falta da ordenação do projeto de formação da escola, em que estabelece um tempo para o estudo e outro para tratar das questões estritamente da rotina pedagógica. Com um projeto bem ordenado, pode-se associar tempo de leitura individual e coletivo de estudo na escola, em que o tempo oportunizado na escola se constitui em espaço de síntese do diverso.

Neste caso, refiro-me, sobretudo, a elevar a compreensão da finalidade social da escola, voltada para uma educação como prática da liberdade, que propicia ao aluno comprometer-se com o pleno envolvimento da cidadania politizada.

Nesta perspectiva, Wogel (2007) a partir do trabalho sistematizado por Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, (2004), destaca a crítica, a emancipação, a liberdade e a autonomia como dimensões fundantes na constituição dos saberes necessários para a formação de professores e professoras comprometidos com a educação de sujeitos autônomos, que é uma finalidade da educação.

Neste sentido, Wogel (2007, p.105) defende que a formação de professores deve referir-se:

Ao processo de se constituir professores, um profissional do ensino, que por meio de motivação interna, busca desenvolver uma competência profissional através das possibilidades de aprendizagem e da reflexão das suas experiências.

Concordando com isso, quero destacar que o professor se faz no processo, daí a sua formação ser permanente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Do mesmo ponto de vista compartilha a professora **Loreci**:

Eu entendo que a formação continuada ela é um meio é um momento mais importante que a escola tem que é o momento onde os professores tem a oportunidade mais ampla de colocarem as angústias em cima do que está sendo estudado na formação sempre há um espaço para colocar como está sendo a

prática, do que acontece em sala de aula. É o confronto entre a teoria e a prática. (PROFESSORA LORECI)

Tais palavras desvelam uma concepção de formação, que reputo essencial para a construção de uma práxis pedagógica: é o “quefazer”, ação e reflexão, que implica uma melhoria da concepção teórica e do exercício da prática. Portanto, ser proporcionado ao educador estudar e refletir a sua prática na escola auxilia seu desenvolvimento. Todavia, se a escola estuda apenas na dimensão de atividades de rotina, não há o propósito de pensar a prática, de refletir a prática, de refletir sobre o todo que compõe o processo pedagógico. Tais ações formativas, segundo indica Franco (2008), não conseguem contribuir para que o professor caminhe um pouco mais no exercício e na melhoria da sua ação docente.

Outro dado importante que levanto, a partir das narrativas das docentes **Maria Mazarelo** e **Loreci**, é a concepção de que melhorar a qualidade da educação necessariamente passa pela melhoria da prática docente. Neste sentido, o professor, para ser bom professor, precisa ter uma boa ação, uma boa prática educativa, uma boa prática pedagógica, como diz Carvalho:

O bom professor é aquele que cria fato, provoca uma consciência de justiça e liberdade no educando: é aquele que acolhe, conduz e caminha com o educando nas dificuldades existenciais; é aquele que coloca o seu saber em função da promoção humana do educando, com a finalidade de ajudar no projeto de construção do conhecimento e do assumir, enquanto sujeito histórico e ético na coletividade.

Contudo é importante salientar que, para isso, o professor necessita de um tempo na sala de aula e outro tempo dedicado ao estudo da prática pedagógica, pois quanto mais o professor tiver clareza da sua função na escola e na sociedade, mais competente será a sua ação educativa e pedagógica no cotidiano escolar e da sala de aula.

Dando continuidade à discussão acerca das concepções das educadoras, trago a fala da professora **Queila**. Esta oferece dados que são importantes quando se focaliza um projeto de formação permanente para o professor no contexto da escola:

A minha concepção da formação continuada aqui na escola Alcides é que de tudo se tira proveito, é claro, as meninas coordenadoras procuram sempre estar colocando temas que são da atualidade. É! Textos da atualidade para serem lidos e

discutidos, mas eu penso que, além disso, tinha que buscar também qual é o interesse do professor, o que ele está trabalhando na sala de aula, que poderia ser elencado, entendeu? E feito assim com todos os professores, não só com um, mas uma série de professores, fazendo uma escala, por exemplo, a alfabetização, as primeiras fases, estão trabalhando com a alfabetização e querem estudar mais sobre um determinado tema. [...] Então diante disso eu penso que seria necessário essa busca e esse interesse pra ouvir o que o professor quer estudar na formação continuada. (PROFESSORA QUEILA)

No depoimento notam-se dois aspectos importantes, sendo eles a falta de ouvir as necessidades formativas dos professores e, ainda, que a professora considera importante estudar aquilo que está sendo trabalhado em sala, ou seja, conteúdo.

Para essa discussão tomo como referencial Carvalho (2005) e Imbernóm (2009), para os quais o processo de formação de professores na escola deve partir das situações problemáticas cotidianas da própria escola. A propósito da questão, Carvalho (2005, p. 200) assegura que:

Dinamizar um programa de capacitação docente em serviço na unidade escolar pode significar estabelecer uma prática de estudo, de reflexão e de avaliação permanente da opção assumida, precipuamente a de colocar-se sempre em atitude aberta a aprendizagem. O universo do cotidiano da escola, especialmente a sala de aula, deve ser usado e compreendido como espaço de ensino na perspectiva do processo de aprendizado da construção da competência docente.

Tomando tais pressupostos de reflexão é que me coloco no empreendimento de compreender o discurso da professora **Queila**, que manifesta uma concepção de formação arraigada em orientações prescritivas do fazer prático. Assim, concordo com Franco (2008), para quem uma ação formativa nessa dimensão não contribui para que os docentes se tornem sujeitos produtores de ações e saberes, conscientes de seu compromisso político e social. Por isso, a defesa de uma formação que ajude o professor a compreender a sua docência e a melhorar a qualidade da prática na escola, porque “é na confluência da práxis pedagógica com a práxis educativa que surgem os saberes pedagógicos.” (p.134).

Então, vem a pergunta: Quais são os saberes pedagógicos que podem subsidiar/fundamentar uma prática pedagógica, uma prática docente? No caminho

dessa construção, Freire (2004) enfatiza que um bom professor é aquele que faz reflexão na e sobre a prática, aquele que é capaz de se compreender enquanto sujeito e compreender teoricamente o que faz. Para o autor são estes os saberes pedagógicos que fundamentam a práxis educativa.

Também se ressalta a contribuição de Franco (2008, p.138), que nos ajuda a entender que “se o sujeito não constrói sentido, ele não consegue realizar a apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos teorizados, os sujeitos não percebem uma relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas.” Por meu lado compreendo que a formação de educadores, na perspectiva da formação permanente defendida por Freire (2004), se apresenta como possibilidade de superação de um modelo de formação técnica que menospreza o sujeito ativo de suas circunstâncias.

Pimenta (2002, p. 27) explica que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca”. Na sequência, a autora também aponta que:

[...] a formação precisa envolver duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições onde atuam.

É possível, então, compreender que há dois momentos significativos de formação. Um consiste na formação da base e na compreensão da pedagogia, da prática pedagógica, na fundamentação teórica no sentido amplo de compreender o exercício da docência na prática pedagógica, na relação, independentemente de quem seja o professor ou a área do conhecimento em que o professor atua. O outro momento é o da formação específica, da área de conteúdos, que é importante, mas que não pode ser a resposta da formação permanente na escola, por si só.

Assim, fica entendida que a grande tarefa dos processos formativos no contexto escolar é a articulação entre teoria e realidade. É, segundo Franco (2008), mergulhando professor e formador em situações de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias.

Penso também ser pertinente observar a professora **Queila**, ao declarar: “**penso que seria necessário [...] ouvir o que o professor quer estudar na formação continuada**”. Aqui há um ponto importante que Freire (1991, p. 39) traz,

explicitando que “do diálogo em torno da prática dos professores, dos problemas, das suas dificuldades e na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática”. Daí ser a reflexão sobre a prática ponto central em uma proposta de formação permanente.

É neste sentido que a fala da docente ressalta que na construção de uma política de formação não se pode perder de vista “a reflexão sobre os saberes que se encontram em relação na formação e na prática docente” (RIOS, 2010, p. 63).

Sendo assim, compreendo que, ao propor uma formação permanente em que o professor é sujeito da sua própria formação, necessariamente se exige a presença de um **coordenador pedagógico** que assuma o compromisso de desafiar e problematizar a prática profissional, buscando possibilidades de transformação coletiva das práticas escolares. Esta posição Freitas (2004, p. 207) corrobora argumentando que

[...] faz-se necessário que o coordenador tome consciência do conhecimento que desenvolve a partir de sua prática profissional, que assuma seus saberes e sua incompletude, incluindo-se criticamente num movimento de constante (trans)formação, à medida que desenvolve a consciência crítica de sua prática pedagógica, o que exige ação-reflexão e registro permanentes e sistematizados.

Diante dos vários papéis que o coordenador desempenha no interior da escola, não se deve esquecer que sua função principal é a de organizador da aprendizagem docente e da aprendizagem do aluno e, sobretudo, que sua preocupação maior deve estar voltada para a melhoria da qualidade da docência e do ensino, mediatizada pela sua ação pedagógica. O coordenador pedagógico precisa ser, portanto, um fomentador engajado numa proposta de formação permanente, oportunizando a reflexão sobre as concepções e práticas educativas, para que o próprio docente, ao ressignificar sua prática, torne-se cada vez mais envolvido na transformação educacional e social.

Toda essa reflexão é necessária para a efetivação de uma política de formação na escola, principalmente porque o coordenador pedagógico é um viabilizador desse processo, e é justamente nessa perspectiva que me dedico a discutir se os sujeitos da pesquisa vêem diferença entre a formação realizada no ambiente escolar e a desenvolvida em outros espaços.

Ao se manifestarem sobre este aspecto, alguns professores afirmam, como é o caso da professora coordenadora **Iracene**, que há diferença entre a formação que ocorre dentro da escola e a que se dá em outros locais, porque

[...] a formação que acontece na escola pode-se trabalhar assuntos mais direto da prática, onde os professores têm a oportunidade de citar problemas que possam ser solucionados E em outros locais às vezes já não tem essa possibilidade. Trabalhar assuntos mais reais, problemas, mesmo, de aprendizagem. (PROFESSORA COORDENADORA IRACENE)

Evidencia-se, na professora, a defesa de que a formação na escola oferece condições para se discutir os problemas da vida prática do professor, enquanto que a formação desenvolvida em outros espaços nem sempre há possibilidade para isso.

É importante destacar que a professora **Iracene** reitera a escola como espaço importante de formação, olhando para tudo que acontece em seu interior. Isso dá condições para afirmar enquanto pesquisadora que os professores mostram uma compreensão da importância da formação centrada na escola.

Por outro lado há um grupo de professores que considera que existe diferença, que é a falta do estudo, da teoria. Expressam que o tempo destinado deveria ser bem mais organizado para que a formação no espaço escolar acontecesse de forma mais produtiva, conforme esclarece, por exemplo, a professora **Loreci**:

Há diferença ,sim, até porque o momento de encontro às vezes é mais prolongado em outros espaços, e na escola você tem esse espaço mesmo de duas horas, poderia talvez ser estendido, mas como a carga horária é de trinta horas, então, não tem como, mas as formações que talvez acontece num período mais prolongado de horas talvez teria maior rendimento, às vezes as discussões começam e têm que ser interrompida por causa do horário, aí daqui a oito dias já corta aquele assunto, e tem todas as informações da escola que precisam ser tratadas nesse horário, [...]. Não começa um texto, um estudo aprofundado, mesmo, porque não dá tempo. Tem que ter teoria, tem que ter embasamento, só a prática também não resolve. (PROFESSORA LORECI)

Quanto às reflexões da educadora, compartilho a ideia de que refletir no/sobre o exercício da prática passa, necessariamente, pelo planejar e pelo selecionar autores que dialogam sobre esse movimento. E para isso, o tempo que a

professora menciona é importante, no sentido da escola melhor organizá-lo. Todavia, o que fica evidente na sua fala é que, embora a formação no espaço da escola tenha proporcionado viver a prática, contudo, teorizar essa prática, reordenar o pensar reflexivo sobre essa prática não tem acontecido.

Nessa mesma direção, a professora **Cláudia** reforça:

Há sim, é como eu já trabalhei em outras escolas é, eu tenho 13 anos de serviço prestado na rede. Eu já trabalhei em três escolas, então tem diferença, sim, depende muito de quem está no direcionamento dessa formação. Eu não sei se é porque consegue organizar o tempo, eu acredito que não é falta de material, não entendo bem direito porque que as formações diferencia de lugar para lugar, mas acho que é a forma como os dirigentes estão dando para essa formação, porque se a gente levar em conta o que acontece dentro da escola, a gente tem que saber organizar esse tempo para poder deixar um espaço para formação, leitura, discussão, se deixar só para envolver com o que acontece na escola fica a desejar essa formação. (PROFESSORA CLÁUDIA)

As docentes **Maria Mazarelo** e **Queila** também externaram um entendimento sobre a formação; no entanto, apresentam um dado que difere daquele apresentado pelas outras, pois, para elas, não há diferença entre a formação trabalhada na escola e em outros espaços de formação frequentados pelas mesmas, em especial, os da Secretaria Municipal de Educação. A fim de ilustrar esta afirmativa, apresento o que as professoras manifestaram:

Dois anos para cá, não estou vendo diferença. Acho assim, que nós já tivemos uma formação bem mais rica, anteriormente. De dois anos pra cá eu tenho sentido assim, vazio, inclusive até desisti de participar. Vai-se para uma formação, acaba indo para uma discussão ampla de várias outras escolas, e a questão mesmo do se aprender com resultado, do que se fazer, acaba ficando. Então, assim, eu acho que a formação que acontece no espaço da escola tem caído na questão do que se tem oferecido fora da escola. (PROFESSORA MARIA MAZARELO).

Olha, o método geralmente é o mesmo, entrega um texto, faz a leitura e discute, então, não vejo muita diferença, não, é uma ou outra prática diferenciada, mas isso é raro. Quando tem o estudo mesmo, de um texto, sim, é feito a leitura, algumas vezes a gente monta grupos pra discutir aquele texto e está explicando. (PROFESSORA QUEILA).

O que expressam essas educadoras, em especial os dados fornecidos pela professora **Maria Mazarelo**, leva a inferir que as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, ou política de formação contínua da rede, não têm sido diferentes do processo formativo que acontece na escola. Quando a professora salienta que se **“vai para uma formação, acaba indo para uma discussão ampla de várias outras escolas, e a questão mesmo do se aprender com resultado, do que se fazer, acaba ficando”**, o que se denota é que a formação acontece de forma fragmentada, sinalizando ali uma lacuna das propostas.

Outro dado que também reforça essa situação é o momento em que a professora **Queila** traz em seu depoimento que apenas uma ou outra prática é diferenciada e isso é raro, principalmente **“Quando tem o estudo mesmo de um texto...”**. Mais uma vez, se demonstra que, tanto a formação da escola como as formações desenvolvidas em outros locais, tem acontecido de forma aleatória, sem uma proposta formativa que atenda às expectativas e necessidades dos professores.

Outrossim, o fato da rede municipal de ensino, nos dois últimos anos, não ter trabalhado uma política de formação que, efetivamente, favoreça a prática pedagógica dos docentes, como é explicitado pela educadora **Maria Mazarelo**, transparece duas situações. Uma é que não está claro qual é a intenção, o sentido e significado da política de formação delineada pela Secretaria Municipal de Educação. A outra é que os professores consideram que a formação permanente que a rede municipal de ensino oferece a eles não tem lhes proporcionado desafios pedagógicos, ou, mesmo, uma convicção de que já possuem uma boa formação para o desenvolvimento de sua prática. A própria docente enfatiza:

Acho assim, que nós já tivemos uma formação bem mais rica, anteriormente. De dois anos pra cá eu tenho sentido assim, vazio, inclusive até desisti de participar. Talvez porque a rede municipal atingiu um nível de professores que já têm uma certa formação, então, assim, nós tivemos uma excelente formação dentro da nossa Secretaria dentro da nossa rede, que eu mesma senti bem aprofundada na questão da formação. Eu acredito que foi assim, foram-se sanando anseios que se tem, e não houve mais novidade. (PROFESSORA MARIA MAZARELO)

Com todos esses dados, é possível observar que, tanto a Rede como a escola, não têm conseguido oferecer uma proposta de formação adequada às

necessidades e interesses formativos apresentados pelo ato educativo do professor. Mais uma vez, portanto, se reforça a falta de um projeto que tenha claro em seus objetivos a concepção de mundo, homem que se quer formar, associada à finalidade social da escola e ensino aprendizagem. E isso é externado quando diz **“De dois anos pra cá eu tenho sentido assim, vazio” (PROFESSORA MARIA MAZARELO)** o que caracteriza a falta de articulação entre o que é pensado e realizado.

Essa dificuldade é verificada também nos momentos da observação realizada nos encontros de formação da escola. O horário é fielmente cumprido, porém os temas abordados não correspondem a uma sequência de assuntos que auxiliem o professor a tematizar e discutir a sua prática pedagógica, já que os encontros de formação se organizam a partir de discussões pontuais e de acordo com o que o momento exige.

Acrescento, ainda, que esta situação novamente aflora quando os professores são solicitados a avaliar o projeto de formação desenvolvido na escola e sua contribuição à prática pedagógica, assunto que abordo nas considerações seguintes sobre o projeto formativo da escola e sua relação com a prática pedagógica.

4.3.2 O projeto formativo da escola e sua relação com a prática pedagógica

Com o propósito de discutir o projeto de formação da escola e sua relação com a prática pedagógica, dou continuidade às narrativas das professoras e também lanço mão das observações realizadas nos espaços formativos da escola, em especial, os encontros de formação, bem como dos registros, em atas, dos conteúdos trabalhados na formação, a partir do que está delineado no projeto da escola.

Início as discussões me reportando ao projeto de formação contínua da escola, que se mostra no Projeto Político Pedagógico da unidade (PPP, 2006), no qual busquei compreender a maneira como este concebe a proposta de formação no processo educativo. Encontrei, então, que:

Visa proporcionar uma reflexão sobre a prática educativa vivenciada pelos docentes em sala de aula, onde o conhecimento da sua ação é estabelecido pela tematização de sua prática, tendo como objetivo de estudo os itens “FAZER,” “SABER FAZER” e “PARA QUE FAZER”

Pretendemos desenvolver com os docentes da escola [...] reflexões acerca das questões didáticas-pedagógicas de seu cotidiano profissional, tendo como princípios a pesquisa de sua prática e esta implica considerar os processos de formação continuada enquanto processos de estimulação crítico reflexivo, que sejam capazes de desenvolver a autonomia de pensamentos e facilitar as dinâmicas de autoformação participada.

É interessante observar que a concepção de formação de professores que se encontra no projeto de formação dessa unidade escolar contempla os procedimentos que Canário (2006, p. 82) apresenta enquanto responsabilidades de uma escola na gestão do processo formativo: planejar estrategicamente a formação; favorecer a inserção social do professor; estimular a sua função crítica; levá-lo a desenvolver dispositivos de autoformação e a se constituir como um interlocutor com o mundo externo.

Tomando o que o projeto coloca sobre a autoformação, é importante destacar que é um elemento defendido enquanto dispositivo da formação do professor. No entanto, quando reporta ao que os professores colocam sobre o projeto, não há uma consonância entre o que propõe no projeto e o que efetivamente a escola tem realizado. Isso pode ser inferido a partir da fala da professora Maria Mazarelo, ao enfatizar que: **“Nós não temos conseguido fixar essa formação”**.

A escola, ao apontar em sua proposta de formação (PPP, 2006) como eixo:

O trabalho solidário e coletivo com os docentes, visando a construção e fortalecimento de seus desenvolvimentos profissionais em processos de formação continuada, onde a prática de cada um e do coletivo serão o referencial de trabalho.

Também assume a ideia defendida por Freire (2004) de que o movimento dinâmico e dialético do fazer e do pensar sobre o fazer caracteriza o momento fundamental da formação permanente dos professores.

Pode-se, contudo, perceber, ao observar o que está escrito no projeto e a prática da formação efetivamente desenvolvida na escola, que existe a intenção de uma prática educativo-crítica, na qual os professores ensaiem a experiência de assumir-se como ser social e histórico. Na vivência dos momentos formativos da escola foi possível detectar que há o projeto instituído, há a prática formativa na

escola, no entanto, a escola não tem conseguido colocar em evidência a política da proposta em uma prática formativa que garanta os dispositivos expressos no projeto.

Os pressupostos constantes no projeto concebem o professor como sujeito da sua formação e têm a prática pedagógica como referência num processo de reflexão crítica. No sentido de que a formação no âmbito da própria escola consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores, o que, por sua vez, requer uma “fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica, considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica” (FREIRE, 2006, p. 81).

Diante disso, parto da observação realizada nos diferentes espaços formativos da escola e das narrativas das professoras e professoras gestoras, a fim de verificar se os dados obtidos estão expressos no projeto referido. Além disso, se há constância na prática da escola; se, de fato, o projeto tem se transformado em uma referência cotidiana da formação permanente dos professores.

A apreensão tem início apontando que as professoras têm presente que a prática pedagógica é importante. A professora **Loreci** demonstra isso, afirmando que tal prática

Contribui, porque você tem oportunidade de colocar suas perspectivas, seus projetos que você está desenvolvendo na escola. É um momento de você divulgar a prática com os alunos, contribui desta forma porque você vê outras experiências dos outros professores e você é capaz de avaliar a sua própria prática e até ver como a escola está como um todo, nas formações, mas acho que esses momentos são pra prática pedagógica da escola e não mais para formação com embasamentos teóricos. (PROFESSORA LORECI)

Ao enfatizar os momentos de formação no ambiente escolar enquanto espaço de discussão pedagógica da escola, a professora **Loreci** levanta um ponto importante, que entendo ser o grande desafio para o que deveria ser organizado enquanto proposta de formação.

A professora nesse aspecto evidencia uma tensão teoria e prática, que a escola tem todos os relatos, experiências das práticas, mas não tem tomado uma distância de teorizar a própria prática, uma reflexão sobre a prática teórica sobre a prática, desenvolvimento de como compreender os elementos que constituem a prática naquilo que Freire (2004, p.39), aponta que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Nessa mesma visão, a professora **Cláudia** argumenta:

Quando a gente lê algum texto interessante ela contribui, quando isso acontece. Do ano passado para cá, de uns tempos para cá eu tenho sentido que pouco tem se destinado a essa formação, pouco tempo tem se dado a isso. (PROFESSORA CLÁUDIA)

E a professora **Maria Mazarelo** também declara:

A melhor contribuição que eu já tive foi na época que eu fiz o papel de coordenadora dentro da escola. Quando eu saí da minha sala de aula e fui receber uma formação de coordenador onde lá se discutia práticas de professores me ajudou a refletir o papel do professor na sala. Então, hoje eu vejo assim, é, eu considero que eu avancei, porque o que eu fazia enquanto professora eu tenho evitado fazer. Então, assim, eu tive uma oportunidade de ter um olhar diferente, não um olhar de um professor que está na sala com seus vinte e poucos alunos, mas um olhar daquilo que você pode fazer e que você às vezes não faz e manda que o outro faça. Essa formação me ajudou muito pra uma reflexão e a formação. Quando eu falo assim, que a gente não tem muito a questão da teoria, e a questão da discussão na prática, embora sendo vazia, não tendo uma teoria, mas tem atitudes iguais, tem que ser mudado. Então assim ela precisa ser melhorada, porém não pode ser extinguida. (PROFESSORA MARIA MAZARELO)

No momento em que as professoras em foco destacam a falta de estudo nos encontros formativos, endossam uma dicotomia bastante acentuada, a qual ainda prevalece entre o conhecimento teórico e a prática. Dicotomia percebida com maior nitidez na fala da professora **Maria Mazarelo**, para quem a sua experiência na coordenação pedagógica possibilitou uma referência teórica e, portanto, melhor formação e reflexão sobre a sua prática.

Ela defende ainda que **“a questão da discussão na prática, embora sendo vazia, não tendo uma teoria, mas tem atitudes iguais, tem que ser mudado [...] Ela precisa ser melhorada, porém não pode ser extinguida”**. (PROFESSORA MARIA MAZARELO)

É preciso simplesmente ordenar melhor o seu desenvolvimento, a fim de que possa apresentar um referencial teórico que possibilita analisar a prática.

Assim, entendo que as discussões a respeito das práticas dos professores – enquanto instrumento para refletir o sentido de ser professor, para teorizar a prática

docente – constituem uma necessidade da formação docente. É por isso que Imbernón (2009, p.110) sustenta que “o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos”.

Observa-se, dessa maneira, a dicotomia entre a intenção expressa no projeto formativo da escola e o que realmente é realizado enquanto ação na prática da formação. Resta uma lacuna entre o pensar e o fazer no cotidiano da escola.

Evidencia-se, novamente, importância do coordenador pedagógico, uma vez que ele tem o privilégio de estudar, ao passo que os professores que estão na sala de aula não têm a mesma disponibilidade de tempo para se envolver de modo mais direto com o estudo, daí a relevância de sistematizar um projeto de formação que possa atender à demanda de tempo e necessidade dos professores.

O estudo teórico é fundamental para a mudança de concepção do sentido e significado da formação permanente do professor, sendo por isso que a formação na ação ocupa lugar central. O estudo de Canário (2006, p. 74) define a escola como “lugar de formação profissional” e afirma que:

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individual e coletivo.

Em se tratando ainda da investigação sobre o projeto formativo da escola e sua relação com a prática pedagógica, as professoras, de maneira geral, reforçam a ideia de que esse projeto poderia ser melhor pensado, indicam a falta de estudos, as descontinuidades, as interrupções como problemas na prática da formação. Isto é verificado no depoimento da professora **Queila**:

A minha avaliação do projeto de formação que acontece na escola é que ele teria que ir além do que está acontecendo mesmo. Ele teria que ter uma reunião geral pra apontar de tempos em tempos teria que ter uma pausa. - Ó gente, aquilo que a gente está estudando aqui no momento está indo de acordo com que vocês estão buscando pra aprimorar o trabalho de vocês? Fazer uma avaliação e daí, diante dessa avaliação, ali já teria registrado o que os professores estão querendo, então ir buscar dentro daquela avaliação ali métodos e textos relacionados aos temas escolhidos. (PROFESSORA QUEILA)

A fala da educadora revela mais uma vez que a unidade escolar tem um projeto, porém o seu desenvolvimento não atende ao desejo e necessidade dos professores. Na verdade, a escola tem um projeto pensado e tecido no Projeto Político-Pedagógico que expressa o que a professora almeja: **“reflexão sobre a prática educativa vivenciada pelos docentes em sala de aula [...] reflexões acerca das questões didáticas-pedagógicas de seu cotidiano profissional (PPP)” (PROFESSORA QUEILA).**

No entanto, o que é programado não é vivido na prática da formação desenvolvida na escola. Na sua fala a professora aponta alguns elementos metodológicos importantes para redimensionar o projeto da escola, destacando a necessidade de ouvir os professores sobre suas necessidades e fazendo uma avaliação de todo o processo.

Na mesma direção, as docentes **Loreci** e **Cláudia** também manifestam esse desejo:

Poderia ser melhor, mais intenso, os professores até participam mais, o ano passado, mesmo, esse ano os professores estão participando mais, mas as discussões foi como eu falei no início: se começa as discussões já tem que interromper, acho que teria que ser um pouco mais intensificado, discutir o que hoje em dia se pensa sobre Educação, [...] pra melhorar a aprendizagem das crianças. Olha, quando eu entrei parece que era assim mais puxado, tinha mais teoria, mais embasamento. Era, sim, eu lembro que estudamos sobre avaliação, projeto político pedagógico, teve mais envolvimento assim dos professores, agora de um tempo pra cá parece que fica mais mesmo pra prática da escola, discutir mais as práticas que estão acontecendo na escola. (PROFESSORA LORECI)

Então, eu acho que precisa ser repensado essa formação no momento que está acontecendo na escola. Precisa ser repensada, se a gente parar pra pensar tem muita coisa pra estudar, sim, pra rever. Precisa ser feito um levantamento das coisas que os professores têm mais tido dificuldade na sala para procurar textos ou então leituras voltadas para isso. Como nós temos formação uma vez por semana tinha que ter um cronograma de 15 em 15 dias ou uma vez por semana. Não sei como que deveria acontecer, tem que se sentar, pensar sobre, não pode deixar essa formação acontecer ao acaso. Eu entendo assim: Como hoje a gente já discutiu tudo o que a gente tem pra discutir, então hoje vai dar pra ler esse texto, não, eu não penso assim, penso que dentro de tudo que tem pra ser discutido deve-se também ter um horário pra formação. (PROFESSORA CLÁUDIA)

Penso ter relevância, ainda, explicitar que a professora **Loreci**, ao mencionar a problemática, diz que **“parece que era assim mais puxado, tinha mais teoria, mais embasamento”**. Por seu lado, a professora **Cláudia** esclarece que **“eu acho que precisa ser repensado essa formação no momento que está acontecendo na escola”**.

Assim, ambas professoras apontam para a situação de que a escola precisa refletir criticamente sobre suas estruturas e organizações, no sentido de afinar o seu discurso com sua prática. Isso porque, uma vez mais, evidencia-se que ela não tem conseguido concretizar o pensado enquanto projeto de formação na prática realizada na escola.

A professora **Maria Mazarelo**, por seu turno, além de enfatizar esse aspecto, revela outro elemento que considero de grande importância, qual seja a disponibilidade do professor para a compreensão do assunto em pauta:

Bom, o projeto de formação na escola, eu acho assim, que pra melhorar tem que ter disponibilidade do grupo todo, por exemplo, assim: aumentar essa quantidade de tempo, aumentar a questão do querer estudar, então assim temos que estar disponível a isso, porque se não houver essa disponibilidade não vai ter como melhorar a formação continuada. (PROFESSORA MARIA MAZARELO)

Embora as professoras não evidenciem diretamente, fica implícito na fala da professora **Maria Mazarelo** uma ausência do administrativo pelo pedagógico, quando diz que **“pra melhorar tem que ter a disponibilidade do grupo todo”**. Prevalece a ausência do gestor/ diretor enquanto protagonista maior que ordena a vida democrática na escola, subentendendo-se uma carência em relação à finalidade social da escola, bem como um certo distanciamento entre a gestão da escola e a SEMEC.

Encontro ainda nas palavras da professora uma visão crítica em relação aos professores, ao salientar que, para melhorar o projeto de formação na escola, é preciso haver disponibilidade do grupo em querer aumentar o tempo da formação, em querer estudar. Isso reforça que uma educação comprometida com a qualidade social, com a formação integral do ser humano, exige a participação e o envolvimento de todos. “Exige que todos em suas relações ensaiem a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 2004, P. 41).

No contexto dessas manifestações de necessidades não supridas pelo projeto formativo escolar, vejo em Imbernón (2010) alguns elementos importantes que, ao serem postos em prática nas políticas e nas práticas de formação, podem ajudar o professor em sua prática pedagógica, Imbernón (2010, p. 42):

A reflexão sobre a prática em um contexto determinado; A criação de redes de inovação, de comunidades de prática formadora e de formas de comunicação entre os professores; A possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta dos professores; Partir dos projetos das escolas, com o objetivo de os professores decidirem a formação de que necessitam para avançar [...];

Ainda é defendido por Imbernón (2010, p. 42) que o ponto central do projeto deve ser:

Potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na sala de aula.

A fala da professora em foco incide sobre o mesmo ponto, quando afirma que:

O tempo, duas horas eu estou dizendo que está pouco, tem que se chegar ao consenso de aumentar, se quer melhorar essa formação [...] É a formação da escola na questão de formar, de ler, de estudar [...], é isso que eu acho que tem que acontecer. Eu também não posso dizer se ela não existir, se ela não existir com certeza vai fazer falta, mesmo, como eu já disse, que a gente fica na discussão, ela vai fazer falta. O que acontece também na nossa formação é que às vezes um assunto que já foi discutido, quando a gente retoma de novo volta a discutir de novo, então não dá sequência. A última formação que nós tivemos mesmo aconteceu, não conseguiu caminhar, voltou novamente no que já tinha discutido, aí no próximo encontro volta naquele mesmo ponto e o que era pra se discutir acaba fugindo. (PROFESSORA MARIA MAZARELO)

Também nesse discurso percebo outro elemento que considero importante na melhoria da qualidade da educação que é o fator tempo. Os professores, para desenvolverem um projeto de estudo na escola, precisam ter dedicação exclusiva¹⁴, com 50% das atividades na sala de aula e 50% para outras atividades na escola. Deste modo, reafirmo que, para melhorar a qualidade da educação, para se dar um

¹⁴ Premissa discutida e defendida no PNE – Plano Nacional de Educação, 2011.

salto qualitativo no processo de melhoria da docência, do ensino- aprendizagem, faz-se necessário que o professor tenha um tempo dedicado para a sala de aula e outro para o estudo.

É certo, portanto, a formação permanente só pode ser significativa – para se compreender todas as relações da escola, tais como, ensino-aprendizagem e escola-comunidade, bem como se aprofundar em teorias, produzir conhecimentos –, se o professor dispuser de tempo destinado ao estudo. Mas aqui vale questionar: se o professor tem um tempo de 20 horas de trabalho direto em sala de aula e 10 horas de HTPC, de certa forma já não seria um tempo razoável para o exercício profissional desses professores? E ainda considerando que estes profissionais atuam exclusivamente nesta unidade de pesquisa? Não seria o caso, como disse a professora **Cláudia** em seu depoimento anteriormente, **“é a forma como os dirigentes estão dando para essa formação? Como a escola tem organizado esse tempo”**? E, por fim, qual é a prioridade desse tempo para o estudo coletivo de fato?

A avaliação que as educadoras fazem do projeto de formação desenvolvido revela o entendimento que, para acontecer realmente à formação, torna-se necessário o estudo teórico. Sendo isso apontado e revelado pelas professoras como um fator importante na melhoria da prática pedagógica.

Nesta linha de raciocínio, é importante destacar o papel do coordenador¹⁵ que dinamiza a formação na escola, segundo a normativa 001/2011, artigo 57, inciso X, que estabelece sendo uma de suas funções: desenvolver e coordenar sessões de estudos nos horários de trabalho pedagógico coletivo, HTPC, viabilizando a atualização pedagógica em serviço.

Considerando o gestor enquanto fomentador de uma política de formação no espaço escolar, retomo a discussão, com destaque para a maneira como as professoras gestoras avaliam o projeto de formação da escola. Para dar início à reflexão, tomo as narrativas das professoras coordenadoras **Rose Meire e Iracene**:

Eu acredito que esse projeto tinha que ser melhor direcionado, mas de acordo com as necessidades dos professores, só que o professor ele não repassa pra gente qual é a necessidade dele por mais que você peça, que você induza, ele nunca vai, assim, ele sabe muito criticar, mas contribuir não contribui, então essa

¹⁵ Normativa 001/2011, Art. 57 dispõe: “Das atribuições do Coordenador Pedagógico e Supervisor da Educação Básica”.

avaliação ela não acontece 80% como a gente esperava, na verdade ela é contínua, mas eu estando aqui na mediação eu acredito que falta muito, ainda, para que a avaliação seja 100% positiva, mas não depende só de quem está lá coordenando, depende de todos, mas um sozinho não faz a formação, é preciso todos, se não essa avaliação vai ser contínua, mas não é tão boa como a gente espera. Eu acredito que a avaliação ela faz parte do processo, vai estar acontecendo ela a todo instante, mas ela poderia ser bem melhor, com resultados bem melhores. Eu vejo a avaliação como um maior envolvimento de todos. (PROFESSORA COORDENADORA ROSE MEIRE).

É um momento assim muito rico, um momento que pode ser de troca de experiência entre os professores, é um momento em que os professores têm pra colocar os problemas reais de sala de aula que envolve as dificuldades de aprendizagem dos alunos e que a gente tem sempre que procurar assegurar esse momento e, geralmente, aqui na escola a gente pede, assim, sugestão dos professores quanto ao que eles querem estudar nos momentos de formação, mas dificilmente saem sugestões. Então acho que não sei se é a deficiência assim desses anos que estou, mas como não surgem essas sugestões, então a gente procura buscar teoricamente os problemas que podem envolver a aprendizagem. E a partir desse momento, então, a gente busca referencial, todos voltados à questão da aprendizagem para estar podendo ajudar os professores na sala de aula. É um momento assim, como já foi dito rico, muito rico, um momento de troca, de ampliar mesmo conhecimento e aí acho que a gente tem sempre que primar por esse momento. (PROFESSORA COORDENADORA IRACENE).

A partir do que as professoras coordenadoras expressam em relação ao desenvolvimento do projeto de formação, uma vez mais se reforça a falta de uma articulação entre o que se propõe e o que se faz. Todavia, por meio da observação realizada nos espaços formativos da escola, pude perceber que há uma grande preocupação com a aprendizagem dos alunos e, de certa forma, em dar suportes que possam subsidiar a prática do professor. Um desses suportes é a relação estreita que há entre as coordenadoras e os professores, principalmente nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), ao acompanhar junto aos professores o planejamento e o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.

Outro ponto significativo que destaco refere-se ao envolvimento das coordenadoras nos eventos e outras atividades desenvolvidas na escola, sempre preocupadas em atender às solicitações dos docentes e em cumprir a rotina da escola, conforme apresentaram em sua proposta pedagógica de trabalho no início do ano.

Vale também ressaltar que a escola enfocada tem construído uma identidade própria em relação à figura do coordenador pedagógico na escola. Isto se verifica devido às muitas relações estabelecidas por esse profissional no interior da escola e com a comunidade escolar e já se tornou necessária e imprescindível para o bom andamento das ações desenvolvidas no dia-a-dia da escola.

Ainda saliento que, apesar do projeto de formação apresentar lacunas em seu desenvolvimento, como foi exposto pelas coordenadoras, ele não deixa de ser um dos pontos principais de preocupação por parte da gestão, no concernente ao desenvolvimento da formação no espaço escolar no projeto educativo da escola. Esse cuidado é percebido na fala da diretora **Tânia**, a qual levanta aspectos importantes para o entendimento de todo o processo formativo realizado na escola onde atua:

Olha, essa avaliação ela é um pouco complexa, é a avaliação de um grupo, de uma formação que já acontece há alguns anos na escola, apesar do profissional ter preparado aí fora do âmbito escolar, essa formação ela também é necessária dentro da escola, [...]eu diria que as nossas dificuldades são muitas e que nós estamos buscando caminhos, metodologias, maneiras diferenciadas de se trabalhar a formação, mas eu não posso afirmar que essa formação ela se dá no completo e que essa formação ela atinge os nossos objetivos. Quando eu assumi a gestão eu via essa formação e sentia a necessidade dessa formação ser diferenciada, mas a rotina de uma escola ela é muito consumista e ela acaba nos prendendo a outros afazeres, a outros trâmites que foge as vezes até mesmo dessa prática pedagógica e ao mesmo tempo ela é necessária para que essa prática pedagógica ela flua no seu dia a dia da melhor forma possível. Tenho tomado cuidado de participar dessas formações porque eu aprendi que a equipe gestora ela tem que estar a frente ela funciona de uma certa forma como líder. Estando ali eu estou dizendo que eu faço parte do grupo que eu sou do grupo e que essas duas horas não são a mais, essa duas horas é de contribuição e dessa forma a gente poder avançar um pouco mais. Há dois anos atrás quando eu pensava na formação, eu sempre pensei nessa formação onde o professor pudesse também expor aquilo que ele tem de prática pedagógica, no grupo a gente tem profissionais formados em diversas áreas e cada um tem a sua facilidade de explanação de acordo com a sua formação acadêmica. Só que, como já havia dito antes, com essa rotina de escola de ensino aprendizagem de indisciplina, de n fatores que interferem dentro da nossa rotina diária, a gente não tinha efetivado uma prática de formação como a gente havia almejado. Então assim, em 2011, quando a gente abre a porta da pesquisa a gente abre as portas para nossas fragilidades, não só as nossas fragilidades, em que a gente está num processo educacional em educação ela vem caminhando ai a passos infelizmente lentos. A trajetória da

história da educação ela é lenta, e a gente tem que caminhar com objetivo de alcançar algo mais rápido, mas ainda não foi possível. No início de 2011 a gente deu uma reformulada na nossa proposta de formação. Então eu penso que é um caminho, é um ensaio de uma trajetória que a gente vai seguir. se a gente tem oportunidade agora de, ao fim dessa pesquisa de estar aquilo que a gente já avançou e que a gente possa nos anos seguintes de dar continuidade e avançar um pouco mais. Mas as dificuldade são muitas, e agente espera, como equipe as melhorias, é isso que a gente tem tentado estar fazendo (PROFESSORA DIRETORA TÂNIA)

Ainda em relação à compreensão do projeto de formação desenvolvido na escola, considero relevantes elementos da fala da diretora, no sentido de revelar a concepção de que uma proposta de formação contínua de professores na escola deve assumir que a gestão da unidade escolar tem papel primordial na fomentação e concretização dessa proposta.

Percebe-se claramente que a diretora se preocupa com a formação, conforme pode ser observado neste recorte de sua fala:

Quando eu assumi a gestão eu via essa formação e sentia a necessidade dessa formação ser diferenciada, mas a rotina de uma escola ela é muito consumista e ela acaba nos prendendo a outros afazeres, a outros trâmites que fogem as vezes até mesmo dessa prática pedagógica. (...) Só que, como já havia dito antes, com essa rotina de escola de ensino aprendizagem de indisciplina, de n fatores que interferem dentro da nossa rotina diária, a gente não tinha efetivado uma prática de formação como a gente havia almejado. (PROFESSORA DIRETORA TÂNIA)

A desarticulação apontada pela diretora pode ser entendida a partir das sinalizações já mencionadas pelas professoras com relação à prática da formação na escola, em que a fragmentação e as discontinuidades dos assuntos reforçam o que a diretora justifica acontecer no espaço da escola: de não ter conseguido desenvolvê-la de forma satisfatória pelo fato da rotina da escola consumir o tempo destinado a esse intento. Então, somente, no início de 2011 é que consegue reformular uma nova proposta, conforme pode ser observado no Quadro 04.

Diante do exposto, pode-se constatar ainda na fala da diretora uma disposição e interesse pela concretização de um projeto de formação de qualidade que contribua com a formação pedagógica dos professores.

No entanto, vejo que as possibilidades de concretização dessa formação ainda estão limitadas pela falta de elementos teóricos que deem condições de uma melhor clareza e qual é a intenção, sentido e significado da política de formação de professores delineada pela escola na perspectiva da formação permanente que se apresenta como possibilidade de uma educação enquanto práxis preconizada por Freire (2004).

O resultado da pesquisa aponta que a escola tem buscado garantir o espaço de formação, tem discutido o cotidiano, as práticas da escola e os espaços educativos da unidade escolar apresentam concepções comprometidas com a qualidade política, ética e social da educação, mas não tem conseguido estabelecer uma articulação entre a política que está expressa no documento PPP, e a prática da formação desenvolvida.

Assim, na busca de aprofundamento da compreensão acerca do projeto formativo da escola e tendo como base a observação desenvolvida no espaço escolar e a análise dos documentos/atas de registro dos encontros de formação, apresento os quadros 02, 03 e 04, nos quais se veem os conteúdos trabalhados na formação da escola, no período de 2004 a 2011.

Quadro 02 - Demonstrativo dos conteúdos estudados na HTPC na Escola da Pesquisa, 2004 – 2005

Temáticas estudadas na escola	
2004	Proposta de Educação Ambiental “Arborização, coleta seletiva e reciclagem do lixo” (monografia de especialização de Educação Ambiental da Professora Aurenny).
	Vídeo: usina de reciclagem em Santo André-SP sobre reciclagem e compostagem de lixo.
	Avaliação da aprendizagem no sistema de ciclo de formação humana.
	Curso de Libras.
	Estudo da proposta curricular do I e II ciclos do Ensino Fundamental – SEMEC-2004.
	Discussão e definição da metodologia de trabalho por Projeto Pedagógico.
	Construção da proposta curricular/ saberes/ habilidades para cada fase/ciclo.
	Estudo sobre projeto - Tema gerador e Complexo Temático
	Definição do Projeto família a partir do levantamento diagnóstico com os alunos sobre o assunto.
	Estudo das habilidades reveladas pelos alunos na avaliação do SAEFREM – Interno.
	Organização do desfile 7 de setembro.
	Definição e elaboração dos saberes e habilidades do projeto Saúde.
	Apresentação e discussão dos grupos de estudo do texto sobre tema gerador de Sandra Mara Corazza.

Continua

Continuação

Temáticas estudadas na escola	
2005	Resgate da Educação Física na história da humanidade; Aquecimento, jogo ativo, moderado e volta à calma.
	O ensino de gramática; Leitura e interpretação.
	Alfabetização no contexto letrado: Hipóteses de leitura e escrita; Alfabetização a partir de textos; Alfabetização na Educação Infantil; Aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem.
	A educação como lúdico na pré-escola, o papel do desenho, o jogo e a relação com o meio ambiente, o papel do professor na pré-escola; Palestra sobre exploração e abuso sexual de crianças e adolescentes.
	Educação Inclusiva, Direito à Diversidade: Diferenças e inclusão, a necessidade de se trabalhar na sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de leituras das atas dos encontros de formação na escola.

Cumprir observar que, em relação aos dados referentes aos anos de 2006, 2007 e 2008, não foram encontradas na escola atas de registros que evidenciassem as temáticas estudadas na HTPC, apesar da formação ter acontecido, conforme a proposta da instituição escolar.

A partir da leitura dos quadros expostos, bem como da observação dos encontros de formação e das narrativas apresentadas pelas professoras, pode constatar que não há critérios definidos para a escolha dos conteúdos.

Quadro 03 - Demonstrativo dos conteúdos estudados na HTPC na Escola da Pesquisa, 2009 - 2010

Temáticas estudadas na Escola	
2009	Elaboração do perfil de saída dos alunos por agrupamento/fase/ciclo com base na Proposta Diretriz da Rede Municipal de Ensino, PCN, e outros parâmetros.
	Leitura e discussão do PAR (Plano de Ações Articuladas) do Governo Federal – MEC.
	Discussão do texto Escola Pública – IDEB Anabolizado.
	Discussão e definição da metodologia por projeto- tema - Cidadania e Meio Ambiente: Ações conscientes.
	Estudo do texto: Pedagogia de Projetos – Projeto real x Projeto ideal.
	Discussão do texto: Perspectivas da Educação Brasileira- de NASCIMENTO, Adir Casoro e MACHADO, Maria de Lourdes.
	Repasso dos cursos em forma de oficina: “Música pela Paz”: “Confecção de Bonecos”; “Formação Pró-Funcionário”; “Dobraduras”.
	Estudo e discussão do texto: Formação Continuada e Inovação Curricular- Proximidades e Diferença na Formação do Professor (FERNANDES, Jorcelina Elizabeth).
	Apresentação e discussão dos resultados dos avanços e dificuldades dos alunos.
	Discussão dos textos do Pró-Letramento e suas contribuições em relação ao ciclo de formação humana e a aprendizagem dos alunos.

Continua

Continuação

Temáticas estudadas na Escola	
2010	Estudo do texto O papel da escola na formação do professor.
	Levantamento dos saberes e habilidades dos alunos para 2010 por fase.
	Discussão e definição do projeto maior da escola: Escola e comunidade- Trabalhando valores na diversidade.
	Exposição dos projetos micros, índios, livro, datas comemorativas.
	Estudo do texto A reinvenção da Alfabetização de Magda Soares.
	Reapresentação do projeto maior da escola: Construção e Resgate dos valores humanos na escola Alcides P. dos Santos para possíveis sugestões e fechamento do mesmo.
	Discussão SAEM (Sistema de Avaliação do Ensino Municipal) MEDIAL.
	Palestra sobre Estrutura/passos de um projeto de pesquisa com a mestrandia Aurenny Gomes Coelho Figueiredo.
	Leitura e discussão do texto: O amor constrói, mas não ensina a tabuada (artigo de Gustavo Loschpe).
	Leitura e discussão: A escola em ciclos e seus principais fundamentos.
	Leitura da lei 2.978 sobre a eleição de diretores das escolas públicas municipais.
	Leitura coletiva sobre o tema Escola em Ciclos de Jefferson Mainardes.
	Avaliação e leitura dos resultados dos grupos de trabalho do Fórum Municipal- fragilidades e potencialidades.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de leituras das atas dos encontros de formação na escola

Percebe-se que as temáticas estudadas não tem uma continuidade e tem pouca relação com conteúdos dirigidos aos saberes pedagógicos, aos fundamentos da educação, à natureza do trabalho docente, profissionalidade docente, currículo e outros assuntos que fazem parte da prática educativa do professor.

É possível considerar que essa falta de continuidade dos assuntos propostos liga-se a um aspecto que as professoras já apresentaram: ausência de consonância entre a política expressa no projeto de formação e a prática da formação desenvolvida na escola. O que indica também a concepção de mundo, de educação, escola e formação política de quem coordena o projeto de formação. Novamente se percebe a carência de uma reflexão teórica e prática que permitisse a compreensão crítica desse espaço de formação pedagógica permanente na escola. A propósito, lembro, com Canário (2006), que o projeto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica de ensino e que é a partir dele que deve ser pensado e concretizado um plano/ projeto de formação.

Com relação aos quadros 02 e 03, percebe-se uma dinâmica homogênea de organização, ou seja, segue um ritual bastante parecido de estudos e discussões e a dinamização dos momentos de formação é de responsabilidade do coordenador pedagógico.

Dessa forma, retomando o discurso das professoras, outros pontos ainda podem ser considerados como indicativos na compreensão da formação desenvolvida na escola e do processo de melhoria da prática pedagógica dos professores. A fala da docente **Loreci** exemplifica as mudanças a partir do processo de formação desenvolvido na escola, mudanças que os professores consideram significativas:

Então, melhora, sim, a prática, você ouvindo as experiências, através das experiências. Eu não coloco muito como teoria, desde o início, mas com as experiências, as práticas dos professores você consegue enxergar e melhorar a sua prática dentro da sala de aula. (PROFESSORA LORECI)

Apresenta-se muito evidente nesse depoimento uma compreensão de que a experiência, as práticas dos professores são contributos para a melhoria da prática pedagógica dentro da sala de aula. No entanto, a educadora também manifesta que,

Com a teoria, poderia ampliar mais, trazendo mais teorias, mais discussões em relação aos problemas que acontecem sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos, buscar outras experiências, outros autores, porque fica só na discussão dentro da escola e não sai disso [...]. Ter mais momentos de leitura para você também refletir mais sobre a própria prática. (PROFESSORA LORECI)

É importante perceber que o destaque atribuído pela professora “**Com a teoria, poderia ampliar mais**” traz consigo o entendimento de que “os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres” (FRANCO, 2008, p.131). Também defendo que a prática docente que produz saberes deve assumir uma posição epistemológica, e isto só se faz no exercício da práxis, permeada por sustentação teórica.

Pensando a partir do referencial da Pedagogia Crítica, pode-se então compreender que uma formação que não se firme enquanto transformadora da práxis educativa tem-se transformado em mera tecnologia, a qual não tem conseguido absorver toda a complexidade da prática docente contemporânea.

Por isso, sustento, como Franco (2008, p.131), que se na formação permanente dos professores a Pedagogia for concebida “como ciência da e para a práxis educativa, ela poderá produzir conhecimentos que fundamentam tal prática, delineados a partir dos saberes pedagógicos, construídos pelos docentes”.

Nesta perspectiva, a autora (FRANCO, 2008, p.134) chama a atenção para o fato de que

[...] só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.

Neste contexto da discussão, ainda, aponto que as professoras – ao falarem sobre o projeto da escola ter ou não correspondido às suas necessidades pedagógicas e manifestarem como relacionam o conteúdo trabalhado na formação com sua prática pedagógica – de maneira geral, expressam que esse projeto não tem respondido a suas necessidades e elas têm buscado ajuda nas formações desenvolvidas fora da escola, na coordenação pedagógica, em leituras e pesquisas na internet. Conforme se verifica na fala da professora **Cláudia**:

Não, não tem. Quando eu sinto essa necessidade pedagógica eu recorro mesmo a supervisão da escola, eu recorro a um professor mais experiente do que eu e recorro também as formações que eu faço fora da escola que é na SEMEC. (PROFESSORA CLÁUDIA)

No que diz respeito aos limites do atendimento das necessidades pedagógicas formativas dos professores, na concepção das professoras gestoras também é reforçada uma avaliação não muito positiva, a exemplo do depoimento da diretora **Tânia**: **“Eu penso que o projeto de formação dentro da escola ele não atende a todas essas necessidades”**. Também a coordenadora **Rose Meire** enfatiza: **“Na verdade a gente tenta que corresponda, mas não dá pra corresponder como nós pensamos, mas de uma forma geral, não é o essencial ainda, mas é básica”**.

Examinando as respostas das docentes e das gestoras, reafirma-se que há a formação na escola, com projeto e conteúdo. Todavia, não se constata uma articulação, conforme foi demonstrado nos quadros anteriormente apresentados. Os temas se desenvolvem de forma aleatória e pontual, e não existe uma seleção e sequência de conteúdos que exprimem uma concepção de educação, mundo, homem que se quer formar, associando a finalidade social da escola e ensino-aprendizagem, como a professora **Maria Mazarelo** manifesta em sua fala:

Nós ainda não conseguimos fazer uma sequência de assunto dentro da escola. Fica mais no texto oferecido pela SEMEC, que às vezes as coordenadoras têm o estudo e aí traz pra gente, a gente lê, mas não que nós elencamos formação. Outra questão também que às vezes elenca para o grupo é a questão nossa de garantia de leis, a questão de leis, quando tem essa necessidade de estudo da lei, naquele momento, o grupo estuda, caso contrário, aí fica aquela formação de discussão de prática da rotina da escola e aí vem a necessidade se o professor quer ele vai e busca que eu vejo que não é só eu que faço isso eu vejo outros professores fazendo isso. (PROFESSORA MARIA MAZARELO)

Torna-se a evidenciar a necessidade de um aprofundamento que possibilite ao coletivo de professores refletir a sua prática pedagógica numa concepção de formação permanente, promovendo a verdadeira práxis educativa. Lembro, assim, a ponderação de Freire (2004) de que, para concretizar tal práxis, é preciso fazer-se uma revisão, teórico-prática da caminhada educativa, pessoal e coletiva, no sentido de reavaliar as práticas e transformá-las na direção da coerência entre o pensar, o dizer, e o agir. Este assumir responsável é fundante na construção de uma prática na qual não “há docência sem discência” e na concretização da ideia que ensinar exige, de acordo com o autor (2004, p. 7):

[...] rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Diante do que foi exposto e a partir dos momentos por mim observados das vivências formativas no espaço da escola, em especial os encontros de formação, apresento o quadro 04, com uma nova proposta de formação da escola para os professores em 2011.

Quadro 04 - Demonstrativo dos conteúdos estudados na HTPC na escola da Pesquisa em 2011

Data/ano	Temáticas estudadas na escola	Responsável pelo estudo
19 e 26/04/11	A importância da formação na vida profissional do educador.	Iracene e Rose
03 e 10/05/11	A influência das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança.	Francis e Edilene

Continua

Continuação

Data/ano	Temáticas estudadas na escola	Responsável pelo estudo
24 e 31/05/11	Educação Infantil: alfabetização lúdica.	Ivone e Queila
07 e 14/06/11	Alfabetização: níveis de aprendizagem.	Iracene e Sileide
21 e 28/06/11	A influência dos jogos no domínio da Matemática.	Aparecida de Fátima, Laura e Elcione
12/05/11	Reunião de pais.	
02/08/11	Avaliação dos grupos apresentados. Confraternização.	
09 e 16/08/11	Educação Inclusiva: deficiência mental.	Maria José, Maria Conceição e Maria de Fátima
23 e 30/08/11	Sob a égide da comunicabilidade: o texto sem bolor.	Cláudia e Lindaura
06 e 13/09/11	A influência das relações interpessoais.	Isa e Shirley
20 e 27/09/11	Como trabalhar artes no ensino fundamental.	Senio, Maria Brasilina e Vanilda
04/10/11	Preparação e organização para a Semana da Criança.	
11/10/11	Início da semana da criança.	
18 e 25/10/11	O trabalho de geografia no contexto escolar.	Prof. Wilson (convidado)
08/11/11	Como ensinar História no Ensino Fundamental.	Tânia
22 e 29/11/11	Educação ambiental: como trabalhar projetos envolvendo as áreas.	Maria Mazarelo e Loreci
06/12/11	Avaliação dos grupos apresentados Encerramento.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos arquivos apresentados na formação da escola.

Com relação aos conteúdos estudados na HTPC na escola da Pesquisa em 2011 (Quadro 04), observa-se uma diferença em sua organização, comparando-o com o quadro 02 e 03. Visto que esse quadro contempla a proposta de formação da escola que foi apresentada pela professora diretora **Tânia** para o ano de 2011, a qual, em seu depoimento sobre a avaliação do projeto de formação desenvolvido na escola, manifestou o seu desejo de mudar a forma de organização e realização dos encontros de formação:

Há dois anos atrás quando eu pensava na formação, eu sempre pensei nessa formação onde o professor pudesse também expor aquilo que ele tem de prática pedagógica, no grupo a gente tem profissionais formados em diversas áreas e cada um tem a sua facilidade de explanação de acordo com a sua formação acadêmica. (PROFESSORA DIRETORA TÂNIA)

Sobre esse assunto ainda é importante salientar que a proposta foi pensada conforme a própria professora diretora **Tânia** diz em seu depoimento na íntegra na p.

103 e 104. Ela afirma que já tinha pensado nesta proposta, mas não foi possível a sua concretização no ano de 2010, e a partir do momento que se abriram as portas para a pesquisa, sentiu-se instigada a colocar em prática uma nova organização no projeto de formação.

Desta forma, cabe então colocar, com base nas observações realizadas nos momentos de formação e como também pode ser observado no quadro 04, que os encontros iniciaram em abril de 2011 e, desde fevereiro, a escola estava nas discussões e rotinas da escola. Pode-se então concordar com aquilo que as professoras têm destacado em seus depoimentos que a escola não tem conseguido pensar uma formação que de fato articule teoria e prática. E ainda, é possível afirmar que essa nova proposta de formação não teve a participação dos professores na elaboração, nem tão pouco foram ouvidos sobre suas necessidades formativas para tal proposta.

Sendo assim, resta perguntar, será mesmo esta a melhor forma de pensar e organizar a formação na escola? Será que atenderá às necessidades dos professores? Colocar os professores como dinamizadores e responsáveis do que se deve estudar nesses encontros formativos é o melhor caminho? Uma formação pensada conforme o quadro 04 apresenta pode contribuir na melhoria da prática pedagógica? São questões que merecem olhares futuros e uma avaliação do processo que não foi possível verificar nesta pesquisa.

Vejo que ainda cabe trazer para pauta de discussão a questão de que, a partir do momento em que se iniciou essa nova organização e execução da proposta de formação, alguns professores, não se sentindo preparados, convidaram outras pessoas para discutirem o assunto que lhes fora proposto. Em alguns dos momentos que pude presenciar, ressalto que senti o grupo alheio, sem muitas interações.

Sendo assim, cabe então mais uma vez refletir: essa nova organização do projeto de formação na escola, proposto pela direção será mesmo o melhor caminho de uma proposta de formação permanente naquilo que defendemos ao longo deste estudo, de que a reflexão sobre a prática deve ser o ponto culminante de uma formação? O que fazer para que essa formação não seja apenas para cumprir carga horária e aconteça de forma que contribua de fato em mudanças na prática pedagógica do professor? A preocupação com a formação parece pertinente num contexto de mudança, no entanto, a proposta ainda resvala nos limites de uma racionalidade técnica que dita ao professor o que pensar e como agir.

Desta forma, é preciso compreender que “a mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens” como adverte Freire (1979). Isso porque ela trata de uma escolha, o que implica na superação de um contexto por outro, de transformação e de atuação social consciente, crítica. Para isso, Canário (2006, p.8) aponta que “é imprescindível caminhar no sentido de desalienar o trabalho escolar, para que a ação de aprender possa ser vivida como uma obra”. Que os espaços formativos da escola sejam colocados como momentos de reflexão sobre a prática e que tenham sentido e significado para prática pedagógica e possa envolver o professor em uma prática permanente de formação.

Diante de toda a reflexão até aqui desenvolvida, entendo que a escola é o lugar de pensar e fazer a formação permanente do professor, por levar em conta que o seu espaço, como foi enfatizado pelas professoras, garante o momento para isso. O que se faz necessário é uma melhor adequação e organização desse espaço enquanto política pensada, de tal modo que haja correspondência entre esta e a política colocada em prática.

Prosseguindo a discussão, retomo as falas das professoras e das professoras gestoras que se referiram a uma prática, de certa forma, de autoformação, a qual elas realizam fora do ambiente escolar. De forma geral, todas enfatizaram que têm buscado fora da escola estudar algo que as ajude em sua prática pedagógica. Este aspecto também pôde ser observado em momentos de vivência na escola, nos quais os docentes manifestaram recorrer, de acordo com suas necessidades, a outros espaços de formação, em busca de suportes que consideram interessantes e capazes de contribuir com sua prática na sala de aula, tais como a internet, leituras em revistas, livros etc.

Diante dessas evidências, percebe-se que as professoras, ao longo da investigação, mostraram o entendimento de que uma formação permanente, para que se efetive, deve contar com uma disposição e um envolvimento do coletivo de professores no processo de concretização da política de formação permanente desenvolvida na escola. Para isso, contudo, alerta, com Canário (2006, p.76), que “a construção de um projeto de formação deve acompanhar e servir a um processo dinâmico de mudança organizacional em relação a um contexto e a um público determinados”. Assim, é preciso que a formação crie situações as quais permitam aos docentes aprender a pensar e a agir, de um modo diferente, quanto à organização e ao contexto da escola.

Compreendo, como Imbernón (2010), que a formação realizada no interior da escola deve promover a reflexão dos professores, de forma que potencialize um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz, de questionamento dos valores e concepções de cada professor e da equipe como um todo.

Ressalta-se também o papel da gestão enquanto fomentadora desse processo formativo como sendo fundamental, já que a ela cabe a tarefa de propiciar momentos de estudos com os educadores, especificamente no ambiente escolar, no desenvolvimento de uma formação permanente e, em específico, trata-se de uma atividade atribuída ao coordenador pedagógico.

Dessa forma, é possível concluir que garantir, orientar e auxiliar esta formação é, na verdade, mais que uma simples tarefa da gestão da escola: é o caminho que dá condições para repensar a práxis educativa na construção de um projeto político pedagógico democrático, o qual articule todos os atores do processo ensino-aprendizagem.

Reforço esta assertiva com a contribuição de Carvalho (2005, p.253) para quem “a escola que prima pela educação de qualidade social precisa definir no seu projeto educativo a política de formação permanente para todos os segmentos escolares, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade reflexiva e avaliação emancipatória.”

Trata-se, portanto, de assumir o espaço coletivo da formação desenvolvida no contexto escolar, ao nível da possibilidade de problematizar a prática profissional dos docentes, de modo a comprometê-los com um projeto político-pedagógico de escola.

Neste sentido, é pertinente destacar o que os professores consideram como prioridade em sua prática pedagógica, no processo ensino aprendizagem (Apêndice G). De forma unânime, eles colocam a formação continuada como a maior contribuição no processo de melhoria da prática docente, demonstrando por parte dos professores uma clareza da riqueza do processo de formação, atentos aos aspectos de mudança das práticas, conforme pode-se observar nos depoimentos das professoras **Cláudia e Rose Meire:**

Bastante, a partir do momento que foi implantado a formação continuada no horário do professor, no tempo de trabalho do

professor me ajudou muito, muito mesmo, porque como eu sou formada em Letras houve um momento que foi preciso que eu fui até convidada pra trabalhar com crianças no período de alfabetização e a própria formação que eu tinha ela não me oferecia assim esse embasamento, então como que eu consegui fazer esse trabalho realizar esse trabalho foi através das formações, foi através do contato com outro professor que já tinha mais experiência e com esse contato mesmo com a leitura, com o estudo é que eu consegui desenvolver um bom trabalho e tenho conseguido desenvolver. Não me sinto pronta e acabada de jeito nenhum, sinto ainda muita necessidade ainda de estar estudando, porque acredito que quando a gente tem conhecimento a gente sofre menos na sala de aula, porque a gente consegue caminhar melhor o trabalho na sala, porque a gente tem esse conhecimento tem essa tranquilidade que a própria formação nos oferece. (PROFESSORA CLÁUDIA)

Que a formação na verdade é um momento que a gente vai sentar para refletir, pra trocar ideias, experiências, estudar bons textos, voltados pra prática e é nesse momento que a gente vê que acontece ali a preocupação de como fazer melhor de como direcionar melhor é ali que se põe uma experiência que se troca uma experiência, então é por isso que eu acredito que essa formação contribui sim pra prática do professor que é um momento do coletivo, coletivo até entre aspas, mas é um coletivo é onde nós temos oportunidade de estarem todos juntos no mesmo horário. (PROFESSORA COORDENADORA ROSE MEIRE)

O processo de formação continuada, aqui defendido como formação permanente do professor, é colocado pelas professoras como mola propulsora da melhoria na prática pedagógica. E a clareza das professoras quanto às suas contribuições ajuda na articulação de uma proposta de formação, bem como faz refletir acerca do que elas compreendem e o que a escola de fato tem conseguido trabalhar enquanto proposta formativa. Então, se os professores têm essa compreensão, o que realmente falta para uma melhor concretização desta proposta?

Penso ser importante destacar que a investigação revelou que as professoras possuem uma compreensão bastante clara e profunda de que a formação no contexto da escola passa necessariamente pela prática de refletir a própria prática e é condição para a melhoria da prática pedagógica do professor.

De forma geral, a escola tem um espaço privilegiado no tocante à participação dos professores nos estudos. Além disso, o grupo se relaciona de forma harmoniosa, o que contribui para que a escola possa caminhar num projeto de formação que de fato atenda às necessidades dos professores.

A escola é, portanto, o lugar e tempo da formação permanente do professor. Isto por entendê-la como espaço necessário para troca de informação e experiências, planejamento e avaliação do projeto pedagógico. E por compreender que o trabalho na escola, a formação contínua e a autoformação são dimensões nucleares para refletir a prática docente, sobretudo para que os professores percebam as contradições entre aquilo que pensam e que fazem no cotidiano da escola.

E para fechar as discussões neste capítulo, retomo algumas ideias que se manifestaram relevantes no percurso: As percepções dos professores da rede pública municipal sobre a formação desenvolvida na escola, discutidas no primeiro eixo, revelam que, mesmo o espaço/tempo de formação dando condições para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, há a necessidade de fortalecimento dessa política, de uma melhor ordenação desse projeto. Dessa forma, proporcionando ao professor um olhar mais crítico sobre as concepções e práticas educativas, no sentido de contribuir com mudanças em sua ação pedagógica.

Com relação ao segundo eixo, no tocante à concepção e prática relativas à formação na escola, requer um repensar sobre o que a escola expressa em seu projeto educativo e o que realmente a escola tem conseguido colocar em prática das suas propostas. Apesar da descontinuidade, é constatado na fala dos professores que o processo formativo na escola é elemento fundante na melhoria da sua prática e acenam para uma formação continuada que efetivamente dê suporte no processo de construção e reflexão do próprio trabalho.

É oportuno salientar, por fim, que as reflexões aqui tecidas se desenvolveram tendo em vista o recorte do objeto, com o intuito de compreender o projeto de formação desenvolvido na escola e sua contribuição à prática pedagógica dos professores. Tenho clareza, por conseguinte, que a viabilização de uma proposta de formação permanente contempla inúmeros outros aspectos de ordem prática e teórica, que não apontei neste trabalho e nem tive esse propósito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2004, p.29)

É a inquietação que me moveu conhecer o desconhecido e que ampliou o desejo de investigar a formação de professores no contexto escolar.

Neste sentido, o presente estudo discutiu a escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor, sem a pretensão de apresentar conclusões fechadas acerca do objeto analisado. Compreendo que este integra um corpo denso e complexo de produções sobre a prática da formação de professores da qual esta pesquisa contempla apenas uma faceta desta formação, especialmente a que se dá na perspectiva da formação permanente realizada no espaço da escola. Assim, advirto mais uma vez que considero o referido trabalho como a primeira marcha de uma caminhada que se mostra ainda longa.

Apresento agora algumas considerações que foram tecidas durante o trilhar dos caminhos selecionados para feitura desta pesquisa.

Começo por lembrar que a intenção do estudo esteve voltada à temática da “Escola como Espaço de Formação Permanente”, sendo o objetivo das discussões compreender, a partir do olhar dos professores, o projeto de formação desenvolvido na escola e a sua possível contribuição para a prática pedagógica. Em torno desse objetivo, configurou-se o problema da pesquisa, qual seja a busca pela resposta da indagação: A formação desenvolvida na escola tem contribuído para melhorar a prática pedagógica do professor?

Para responder a essa pergunta, o objetivo maior desse trabalho foi especificado nas seguintes ações:

- Realizar um diagnóstico na rede para verificar se, a partir da implantação das 30 horas de trabalho efetivo do professor, a escola elaborou um projeto de formação e se, na percepção do professor, este espaço de formação tem contribuído na melhoria da sua prática;
- Analisar o projeto de formação desenvolvido pela escola;
- Verificar se a formação na unidade escolar, na visão do professor, tem melhorado a sua prática pedagógica;

– Identificar na perspectiva dos professores, o valor formativo da proposta de formação na organização do trabalho pedagógico.

Esta pesquisa se alicerçou na ideia de que conhecer a concepção dos professores sobre a formação e a educação seria imprescindível para se compreender a efetivação de uma política de formação no espaço da escola.

Nesta perspectiva, tornou-se basilar discutir com teóricos da Pedagogia Crítica, especialmente, Freire (2004, 1991, 1982), Carvalho (2005, 2006 e 2010), Freitas (2004), Gadotti (2005) e Franco (2008), que contribuíram para a compreensão de que uma formação permanente desenvolvida na escola requer uma concepção de educação e de escola enquanto *práxis* educativa. Com Canário (2006), Nóvoa (2009, 1992, 1999), Imbernón (2009, 2010) refleti a respeito dos aspectos organizacionais e internos da escola, na busca de compreendê-la enquanto espaço formativo do professor e como forma de instituir um processo de aprendizagem permanente com os seus profissionais.

As discussões e reflexões em torno da escola como espaço permanente de formação do professor foram tomadas como condição para que aconteça de fato uma política de formação continuada que atenda às necessidades formativas do professor. É nesse sentido que a formação permanente aparece na obra de Freire (2004, p. 39) como o “momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática”, por sua vez “entendida como uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (*ibidem*, p.22).

Trilhando o caminho da discussão e reflexão acerca do ideário de uma proposta permanente de formação, como apregoa Freire, é que busquei investigar e compreender se o projeto de formação desenvolvido na escola tem contribuído com a melhoria da prática do professor. O pensar do professor sobre a formação foi analisado e catalisado em dois eixos.

O eixo 1 contemplou a percepção dos professores da rede pública municipal sobre a formação desenvolvida na escola, relacionada à melhoria da sua prática pedagógica. Por meio da manifestação dos professores pesquisados, ficou evidente que o espaço/tempo destinado à formação permanente nas escolas públicas no município de Rondonópolis - MT dá condições para a escola discutir um projeto de formação que garanta ao professor refletir sobre sua prática pedagógica.

No entanto, de maneira geral, o resultado da investigação apontou ainda para a necessidade da rede municipal e especificamente, cada unidade escolar

investir em uma política de formação bem ordenada, delineada que possibilite ao docente um olhar crítico sobre as concepções e práticas educativas de modo a concretizar mudanças no seu pensar e agir para ressignificar sua ação pedagógica.

Fator visível da necessidade de refletir sobre os rumos que vem tomando a formação de professores na rede municipal estudada e sobre a forma como as escolas tem estruturado a formação que acontece em seu interior. Os dados apontaram, claramente, que a implantação das 30 horas de trabalho garantiu a escola o espaço e o tempo de formação para os professores. Contudo, mediante os depoimentos dos colaboradores da pesquisa, foi possível inferir que ainda não há um projeto de formação articulado e sintonizado entre a escola e a SEMEC.

Diante desses dados mais ligados às questões organizacionais, ficou evidente certo engessamento na maneira como a escola vem organizando o seu projeto de formação seguindo ainda uma orientação legal que determina as 30 horas de trabalho do professor (RONDONÓPOLIS, 2004) e que em seu período de implantação demandava uma realidade que hoje já está superada e que exige outras demandas na formação docente. Fica a indagação se não seria hora da rede/escola repensar ou redefinir novas políticas de formação?

Outro ponto também verificado nos dados apresentados pelos professores da rede foi a falta de uma efetiva participação por parte dos diretores nos encontros de formação na escola. Fato que evidenciou que se o diretor, que também é um professor, não priorizar o momento coletivo da escola para estudar, discutir, planejar e avaliar o projeto educativo, ele vai contribuir para a desmobilização e descaracterizar o sentido e significado do projeto e envolvimento dos professores com a formação centrada na escola.

Diante dessa realidade, pergunta-se como o projeto de formação desenvolvido na escola pode atender às necessidades formativas dos professores e avançar na qualidade da educação sem a participação do diretor escolar que em tese é quem deve priorizar o pedagógico?

No tocante à concepção e prática relativas à formação na escola lócus da pesquisa, discutidas no eixo 2, constatei que o processo formativo é considerado pelos educadores como elemento fundante na melhoria da sua prática. Muito embora estes reforcem que a formação desenvolvida na escola, necessariamente, requer um repensar sobre o que está expresso relacionado ao que, realmente, a

escola tem conseguido efetuar quanto à proposta de formação contínua para os professores.

Assim, a investigação apontou que uma das questões mais relevantes a se considerar é que, tanto as concepções dos professores como das professoras no papel da gestão, quanto à política expressa no projeto de formação da escola, *locus* do estudo, revelaram uma preocupação sobre a real efetivação de uma política de formação permanente para os docentes. Havendo, ainda, o entendimento de que uma formação que de fato contribua com o processo de melhoria da prática pedagógica passa pela prática de refletir a própria prática.

No entanto, os dados da pesquisa evidenciaram ainda que estas constatações presentes nas falas dos professores apresentam-se numa dimensão que considero um discurso ideal. Haja vista que, no plano dos indicativos de uma prática efetivada de formação na escola, percebe-se que tanto a política da rede municipal de ensino como das escolas tem sofrido descontinuidade na construção de uma política de formação permanente para os professores.

É importante destacar que ficou evidente durante a pesquisa que há uma permanente tensão no tocante a relação entre teoria e prática. De um lado, essa tensão aparece com bastante evidência no discurso dos professores e, de outro, durante o período de observação da prática de formação na escola pude constatar a sua evidência ainda muito presente no espaço formativo proporcionado pela escola. Nota-se, então, a tensão entre teoria e prática nos espaços formativos das escolas, local em que ora o professor defende a prática, ora defende a teoria, constituindo-se em um ponto de reflexão para outros estudos e aprofundamentos.

Verificações que não colocam a pesquisa em fase de conclusão, mas de um entendimento de que é preciso compreender que os professores têm consciência de que somente uma formação, como a defendida por Freire (2004), que coloca a prática enquanto eixo central de reflexão pode transformar e construir saberes necessários à prática educativa.

A partir dos resultados desta pesquisa e das reflexões realizadas aponto algumas demandas e desafios que são colocados para a escola hoje no campo da formação dos professores:

- A melhoria da qualidade do ensino aprendizagem;
- Uma política bem ordenada delineada pela gestão pública no espaço da SEMEC e no espaço da escola;

- A formação centrada na escola como condição para o pleno desenvolvimento da gestão democrática e construção da educação de qualidade social;
- A profissionalidade docente na contemporaneidade como exigência para a constituição da identidade do educador;
- A educação contemporânea como possibilidade de formação e reinvenção da escola pública;
- A pesquisa no contexto da escola.

Diante disso, um dos caminhos possíveis visualizado frente aos desafios de ser professor na contemporaneidade e diante das diferentes tarefas que lhe são postas, está na concretização da formação permanente no contexto da organização do trabalho pedagógico e a autoformação.

Os professores colaboradores desta pesquisa revelaram perceber a riqueza do processo de formação, uma parcela significativa de envolvimento e compreensão da importância de articulação da formação e as mudanças das práticas. Considero que esse dado configura-se como indicativo que houve mudanças no processo de formação nos últimos anos. Sendo, no entanto, ainda necessária uma definição mais clara e ou redefinição de investimentos em uma política melhor diagramada de formação permanente para os professores para que a rede municipal avance na qualidade da docência, em busca de aprimoramento da qualidade da educação.

Penso, por conseguinte, que uma formação permanente articulada com suportes teóricos e práticos possibilita ao professor pensar, refletir, avaliar criticamente a sua prática educativa e pedagógica, no sentido de repensar suas ações e concepções e, assim, buscar as transformações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, melhorando, portanto, a qualidade na educação.

Por outro lado, tenho clareza que a formação permanente dos professores, por si só, não garante as mudanças educacionais, sendo necessário considerar outros aspectos conjunturais relevantes que precisariam ser, também, repensados, especialmente no quesito das condições estruturais das escolas, da valorização da profissão docente e de melhores salários, dentre outros.

Todavia, quero ainda enfatizar minha crença de que tais mudanças não acontecem sem se considerar a formação inicial e permanente dos professores e ainda, como afirmou Carvalho (2005, p.06), que pensar “a qualidade da educação no contexto de formação de professores significa colocar-se à disposição da construção

de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência.”

Diante do exposto, compreendo que uma proposta de formação construída numa perspectiva de reflexão crítica acerca da prática educativa enquanto práxis, numa perspectiva de construção/reconstrução permanente, pode contribuir para um ensino pautado na reflexão, na colaboração e no desenvolvimento profissional dos professores, na busca de uma educação pública de qualidade social para todos.

Por fim, afirmo o valor deste estudo para a pesquisadora que aspira por uma educação mais democrática e que almeja a partir do conhecimento que a investigação realimentará o desejo do ato de pesquisar, conhecer, refletir e poder contribuir no enfrentamento dos desafios postos a formação de professores, no que se refere à rede municipal e a escola lócus da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n.01, p. 41-56, ago./dez. 2009

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, dez. 1996**. Diário Oficial da União. Brasília. V.134, nº 248.1996.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: A luta pela, apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT. 2005.

_____. A Formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Cuiabá. EdUFMT. 2006. p.179-191 3.v.

_____. O imaginário e a ausência. In: **Estigma e diferenças na educação: a necessidade de uma educação inclusiva**. Cuiabá: EdUFMT, 2007. p. 69-98.

_____. A Construção da identidade docente: tecendo uma reflexão. In: **ANAIS DO XV ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **A prática de Planejamento curricular de professoras do 1º ciclo do ensino fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede municipal de Rondonópolis/MT**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT. 2005.

FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

_____. **Shor, Ira. Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A Educação na cidade**. São Paulo; Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e Mudança**. 32. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre; Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com Sentido. Curitiba: Positivo, 2005

_____. **Pedagogia da práxis**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber livro editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar**: a busca de um Sentido. Brasília: Liber Livro, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; Neto, Alexandre Shigunov. A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. In. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo; Cortez, 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 2009. p.7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 13 Mar. 2011.

MARIANI, Fábio. Concepções Pedagógicas e Formação Docente. In: **ANAIS DO XV ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010.

_____. **A concepção educativa e a transformação da educação: Autonomia e emancipação do ser humano**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT. 2010.

MENEZES FILHO, Naércio. **Os determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. Instituto Futuro Brasil, Ibmec São Paulo e FEA - USP, 2007. Disponível em <http://veja.abril.com.br>. Acesso em: 15 Mar. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo. Papirus.1997.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação**. Formação de professores e profissão docente. Publicações Dom Quixote Instituto de inovação Educacional. 1992.

_____. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto, 1999

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Edição 142, maio 2001. Entrevista Disponível em; [http:// revistaescola.abril.com.br](http://revistaescola.abril.com.br)

_____. **Professores imagens do futuro**. Lisboa: Educa 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: 2. ed. Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In. Saberes Pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PPP - Projeto Político Pedagógico da Escola Alcides Pereira dos Santos. Rondonópolis: Escola Municipal Alcides Pereira dos Santos, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

RONDONÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **Lei Complementar Nº 020 - de 09 de março de 2004**. Dispõe sobre acrescentar alterações a Lei Complementar nº 003 de 05/05/2000 e Lei Complementar nº 005 de 30/05/2001. Disponível em: <http://www.tce.mt.gov.br/conteudo/download/id/12414>. Acesso em 15 Mar. 2011.

TOSTA, Estela Inês Leite. **A formação de professores de educação infantil**: um estudo a partir de profissionais em educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Aventura de formar professores**. São Paulo; Papyrus, 2009.

WOGEL, Lívio dos Santos. **Ócio do ofício**: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT. 2007.

_____. A formulação da concepção de bom professor como princípio de autoformação e da constituição do Ethos professoral. In: **ANAIS DO XV ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa, Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A	– Questionário de Mapeamento da Formação Continuada Desenvolvida nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis – MT	127
APÊNDICE B	– Solicitação de Autorização da Pesquisa na Escola	129
APÊNDICE C	– Roteiro de Observação: Vivências e Experiências Educativas da Escola	130
APÊNDICE D	– Roteiro de Entrevista com os Professores	131
APÊNDICE E	– Roteiro de Entrevista com os Gestores (Coordenação Pedagógica e Direção)	132
APÊNDICE F	– Questionário de Caracterização do Professor	133
APÊNDICE G	– Autorização das professoras para divulgação dos seus nomes verdadeiros na pesquisa	134

APÊNDICE A - Questionário de Mapeamento da Formação Continuada Desenvolvida nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis - MT

Caro colega!

Como aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso e professora efetiva da rede municipal, pretendo realizar minha pesquisa em nossa rede de ensino, especificamente nas escolas. Sendo assim, venho solicitar a você que se disponha a responder este questionário para que eu possa dar início à investigação.

IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola: _____

Nome professor(a): _____

Agrupamento/fase/segmento e ciclo em que atua: _____

() Educação Infantil () Ensino Fundamental () Educação de Jovens e Adultos

Situação funcional: () contratado () efetivo

Tempo de docência: _____.

Tempo em que trabalha nesta escola: _____.

Sua formação Superior: _____ Instituição: _____

Especialização: _____

Instituição da Especialização: _____

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

1 Descreva como tem acontecido a formação continuada na escola em que você atua:

a) Periodicidade: _____ Dia da semana: _____ Horário: _____

b) Percentual de participação:

da equipe gestora: _____.

dos professores: _____.

2 A rede municipal de ensino encontra-se no sétimo ano de implantação das 30 horas semanais de trabalho do professor, o que tem garantido o espaço de formação continuada na escola. A unidade escolar em que você trabalha tem um projeto de formação? Há quanto tempo? Como você vê esse projeto, qual a sua avaliação?

3 Quem é responsável pela organização da formação continuada na escola em que atua? Como você vê essa organização?

4 Como percebe o processo de formação no espaço escolar. O que representa esse momento de formação continuada na escola para você?

5 Qual é o foco da formação contínua que a escola realiza? Cite as temáticas trabalhadas.

6 Em que a formação continuada que acontece na escola tem contribuído na sua prática pedagógica?

7 Se a formação continuada na escola tem contribuído para sua prática, aponte alguns aspectos que estão relacionados ou têm relação com sua caminhada nesse processo. Se ela não tem colaborado ou tem colaborado muito pouco, apresente os pontos que você considera serem os motivos para isso.

Prezado(a) colega,
agradeço por ter respondido ao presente instrumento e por sua preciosa atenção em colaborar com esta investigação.

Abraços!

Aureny Gomes Coelho Figueiredo

APÊNDICE B – Solicitação de Autorização da Pesquisa na Escola

Rondonópolis, 02 de fevereiro de 2011

Senhora Diretora

É com inteira satisfação que me dirijo a Vossa Senhoria, a fim de lhe solicitar autorização para a realização de pesquisa nessa unidade de ensino da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis.

A pesquisa será desenvolvida pela aluna Aurenny Gomes Coelho Figueiredo, matrícula nº 20011, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais, do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEdu)/Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ *Campus* Universitário de Rondonópolis Universidade Federal de Mato Grosso.

A referida aluna está sob minha orientação, durante o ano letivo de 2011 e para o cumprimento da investigação, a pesquisadora necessita realizar: Observação, seguindo roteiro com registros em caderno de campo; Análise de documentos oficiais da unidade de ensino; Entrevistas semiestruturadas com uso de aparelhos de gravador; se houver necessidade, registros fotográficos das atividades/eventos realizados na escola.

Os dados coletados na instituição serão usados somente com fins científicos, e a escola, ao final da pesquisa, pode solicitar uma devolutiva do trabalho.

Sem mais no momento, agradecemos.

Atenciosamente,

Ademar de Lima Carvalho
Prof. Dr. do PPGEdu/UFMT

À Senhora Tânia Maria de Oliveira
Diretora da Escola Alcides Pereira dos Santos

APÊNDICE C - Roteiro de Observação: Vivências e Experiências Educativas da Escola

- 1 Dia, local e duração do trabalho/atividades desenvolvidas (planejamento, encontro de formação continuada, sala de aula, eventos)
- 2 Formas de organização do tempo, espaço e recebimento dos professores, no planejamento, na formação e nos eventos.
- 3 Como a equipe gestora encaminha os trabalhos (pauta da formação, planejamento e outras atividades)
- 4 Forma como o grupo se relaciona.
- 5 Como é desenvolvido o projeto/conteúdos/ temáticas da formação.
- 6 Quais recursos são utilizados nos encontros de formação.
- 7 Como é a participação dos professores nos estudos de formação.
- 8 Quais são os conteúdos estudados.
- 9 Registros - sempre que obtiver alguma impressão a partir das ações dos professores e da equipe gestora.

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista com os Professores

- 1 Como você concebe a formação continuada desenvolvida na escola?
- 2 Há diferença entre a formação contínua realizada no espaço escolar e as formações que acontecem em outros espaços?
- 3 A formação desenvolvida na escola tem contribuído na melhoria da sua prática pedagógica? Como você percebe essa contribuição?
- 4 Você consegue apontar aspectos de mudanças na sua prática ou que têm relação com sua trajetória, no processo de formação desenvolvido na escola?
- 5 Como você avalia o projeto de formação que acontece na escola?
- 6 O projeto de formação contínua da escola tem correspondido as suas necessidades pedagógicas? Se sim, em que momentos? Se não, a quem você recorre?
- 7 Como você relaciona o conteúdo da formação continuada e sua prática pedagógica na sala de aula?
- 8 Fora do espaço de formação continuada, o que você faz para se formar?
- 9 Qual é sua concepção de educação?

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista com os Gestores (Coordenação Pedagógica e Direção)

- 1 Como você concebe a formação continuada desenvolvida na escola?
- 2 Há diferença entre a formação contínua realizada no espaço escolar e as formações que acontecem em outros espaços?
- 3 A formação desenvolvida na escola tem contribuído na melhoria da prática pedagógica do professor? Como você percebe essa contribuição?
- 4 Você consegue apontar aspectos de mudança na prática dos professores ou que fazem relação com sua trajetória, no processo de formação desenvolvida na escola?
- 5 Como você avalia o projeto de formação que acontece na escola?
- 6 O projeto de formação contínua da escola tem correspondido às necessidades pedagógicas dos professores?
- 7 Fora do espaço de formação continuada, o que você faz para se formar?
- 8 Qual é sua concepção de educação?

APÊNDICE F - Questionário de Caracterização do Professor**1 Identificação:**

Nome do professor (a): _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

Data de nascimento: _____

Estado Civil: Casado (a) () Solteiro(a) () Outros ()

2 Formação/experiência profissional:

Ensino Superior: Concluído () Concluindo ()

Curso Superior _____ Instituição: _____

Especialização: _____

Instituição da Especialização: _____

Outros cursos: _____

Situação funcional: () Contratado () Efetivo

Tempo de docência: _____ Tempo em que trabalha nesta escola: _____

Fase/ ciclo que atua: _____

Leciona em outra(s) escola(s), qual (is):

3 Aponte os elementos que você considera prioritário(s) em sua prática pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem:

APENDICE G - Autorização das professoras para divulgação dos seus nomes verdadeiros na pesquisa

Autorizamos que a pesquisadora, Aurenny Gomes Coelho Figueiredo, publique as informações transmitidas por nós sobre o projeto de formação desenvolvida na escola, objeto por ela investigado em sua dissertação e/ou trabalho de natureza científico-acadêmica, podendo o nosso nome verdadeiro ser diretamente identificado.

Profª Diretora Tânia Maria de Oliveira

Profª Coord. Rose Meire M.Rodrigues

Profª Loreci Bamberg Melo

Profª Queila Ferreira da Silva

Profª Cláudia Sales Ritter

Profª Maria Mazarelo de O. Figueiredo

Profª Coord. Iracene X. M. Rezende