

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO SALA DE EDUCADOR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES

CONTRIBUTIONS OF THE EDUCATOR ROOM PROJECT FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

Marilza Jiacomini Rubinho Vaz¹

<https://orcid.org/0000-0002-9530-3797>

Heloisa Salles Gentil²

<https://orcid.org/0000-0001-8299-208X>

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada em 2015 que teve como objetivo analisar a compreensão de professores a respeito do Projeto Sala de Educador (PSE) enquanto política de formação e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino e aprendizagem. Caracterizou-se como pesquisa qualitativa e se constituiu como um estudo de caso. O PSE foi o centro da política de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso durante mais de dez anos (2003-2015). A análise dos dados evidenciou que os professores compreendem o PSE como uma política de formação continuada que fortalece a escola como espaço formativo e coletivo de discussões, reflexão e troca de experiências. Segundo os sujeitos da pesquisa, o processo formativo promoveu mudanças no campo didático pedagógico e do ensino aprendizagem, mas alguns dados ainda indicam fragilidades na relação teoria/prática e no atendimento às necessidades oriundas do cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada docente. Processo formativo

ABSTRACT: This article presents results of a research carried out in 2015 that aimed to analyze teachers' understanding of the Educator Room Project (PSE) training policy and its contribution to teaching and learning areas. It was characterized as case study, according to the qualitative parameters. The PSE was the center of the policy of continuing education of the State Department of Education of Mato

¹ Mestre em Educação. Coordenadora de Formação. Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica Pontes e Lacerda. Mato Grosso. Brasil. marilzarubinho@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora Programa de Pós-graduação em educação (PPGEdu) UNEMAT Cáceres. Mato Grosso. Brasil. logentil2@gmail.com

Grosso for more than ten years (2003-2015). The analysis of the data showed that teachers understand the PSE as a policy of continuous training that strengthens the school as a formative and collective space for discussions, reflection and exchange of experiences. According to the research subjects, the formative process promoted changes in the pedagogical and didactic field and the teaching learning, but some data still indicate weaknesses in the relation theory / practice and in the attendance to the necessities of the school routine.

KEYWORDS: Continuing teacher education. Formative process

Introdução

O estado de Mato Grosso é considerado um espaço de “ocupação tardia” em relação ao Sul, Sudeste e toda a área litorânea do país e possui características peculiares, por exemplo, em relação à educação: um movimento organizado e atuante de profissionais da educação, que pode ser exemplificado pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), suas lutas e pelas inovações constantes em relação à formação de educadores. Dessa, destacamos as ofertas diferenciadas de cursos de formação e habilitação de professores (Inajá, Homem - Natureza, GerAção, Tucum, Licenciaturas parceladas, entre outros) e projetos de formação continuada sob responsabilidade do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro), em especial por meio do Projeto Sala de Educador (PSE).

A formação de professores no Brasil vem sendo discutida especialmente depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/1996), que determinou a formação inicial em nível superior para todos os professores da educação básica e tem se tornado objeto de políticas desde então, com maior ênfase à formação continuada nos últimos vinte anos. Há uma relação direta entre as políticas implementadas no país e as demandas do capitalismo neoliberal, explicitadas em encontros internacionais sob orientação de agências econômicas internacionais, que geraram acordos e compromissos dos países signatários, sobre os quais não abordaremos diretamente neste artigo, ainda que reconheçamos suas influências (por exemplo, recomendações da Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); do Fundo das 3345 Nações Unidas para a Infância (UNICEF); do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial). Temos ciência de que a contradição se faz presente nas políticas de

formação como em todas as outras, tendo em vista ser produto de diferentes disputas e interesses, ora atendendo às demandas provenientes dos docentes e suas práticas, ora cedendo às pressões do sistema econômico mundial em favor do mercado de trabalho.

Para orientar a política dos profissionais da Educação Básica, no ano de 2010, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso publicou um documento intitulado *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica* que reforça ideias alegadas na implantação do Projeto Sala de Educador no ano de 2003. De acordo com este documento, foi “[...] discutido e elaborado com a colaboração de professores, professoras, técnicos e técnicas da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica/SUFP e dos Cefapros, no período de 2004 a 2010.” (MATO GROSSO, 2010, p. 02). Esse ressalta que “[...] a formação continuada não pode limitar-se à participação desses profissionais em cursos e palestras esporádicas sem vínculo com o Projeto Político Pedagógico da escola, mas deve significar seu envolvimento em estudos contínuos e sistemáticos, [...]” (MATO GROSSO, 2010, p.16).

No Mato Grosso, a criação do Cefapro e o Projeto Sala de Educador são marcos importantes nas políticas de formação e ganharam destaque nacional. De acordo com Borges (2016), o relatório *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*, produzido pela Fundação Carlos Chagas, sob encomenda da Fundação Vitor Civita em 2011, afirma que

[...] a experiência de formação continuada desenvolvida por essa Secretaria de Educação Estadual é a que mais se aproxima da concepção de formação em uma perspectiva mais colaborativa; e toma a escola como lugar/contexto e conteúdo da formação, contudo, ainda que esta goze de autonomia na elaboração e desenvolvimento do seu projeto de formação – PSE, esse processo não se fecha na escola, uma vez que é apoiada/assessorada pelos Cefapros, através dos professores formadores que atuam como colaboradores no desenvolvimento do projeto de formação continuada da escola. (BORGES, 2016, p. 60).

As escolas e o Cefapro foram acumulando experiências durante os mais de dez anos de existência do projeto Sala de Educador (extinto em 2016 por meio da PORTARIA Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT), sem que fosse apresentada uma avaliação sistematizada ou com dados consistentes que justificassem tal mudança de política por parte do governo de estado. Temos como pressu-

posto que projetos de tal envergadura precisam ser criteriosamente avaliados, visto que suas contribuições geralmente não se dão de forma imediata, mas exatamente ao longo de um período e que os sujeitos envolvidos são aqueles que melhor podem avaliá-lo.

O Programa de formação continuada, Projeto Sala de Educador teve como preocupação atender às amplas necessidades do contexto escolar, cuja elaboração tinha o intuito de planejar e organizar estudos relacionados aos temas pertinentes à realidade de cada escola. A elaboração do PSE se orientava por documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC) a cada ano, denominado Parecer Orientativo. Todo ano cada escola apresentava sua proposta de formação continuada e contava com a orientação e acompanhamento do Cefapro de seu polo.

Devido à importância do projeto em pauta, a pesquisa teve como objetivo geral, analisar como os professores compreendem o Projeto Sala de Educador (PSE) enquanto política de formação continuada e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem. Sem a intenção de generalizações, foi realizado um estudo de caso em uma escola estadual de um município do interior do estado, cuja característica específica é ter um processo de formação continuada de professores desde antes do PSE. Para tanto, foram realizadas entrevistas com dez professores³ selecionados por meio de critérios pré-estabelecidos, tais como tempo de atuação e de participação nos processos formativos ocorridos na escola.

O *locus da* pesquisa foi uma escola estadual que doravante nomeamos de *Escola Ipê Florido*, cuja escolha se deu devido a um histórico de experiências formativas, inclusive anteriores ao PSE, marcada por uma trajetória de organização de grupos de estudos, com início na década de 1990 e que se estende até os dias atuais. Neste sentido, nossa pesquisa abordou o processo formativo desenvolvido na *Escola Ipê Florido*, fruto da política de formação continuada do estado de Mato Grosso, o Projeto Sala de Educador.

A *Escola Ipê Florido* contava, no ano de 2015, com sessenta e quatro funcionários, dos quais cinquenta e sete participavam do Projeto Sala de Educador, sendo trinta e seis professores da Educação Básica. Devido o foco da pesquisa estar voltado para as questões relacionadas à política de formação continuada e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem, os sujeitos de nossa pesquisa foram os docentes. Esses

³ Todos os profissionais da educação das unidades escolares participam do projeto Sala de Educador, mas tendo em vista o objetivo de analisar as contribuições da formação especificamente nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem, apenas os professores foram sujeitos desta pesquisa.

foram selecionados com base nos seguintes critérios: ser professor (a); maior tempo de participação em ação formativa no contexto escolar; maior tempo de atuação na escola; representantes dos ciclos e de diferentes áreas do conhecimento e que se dispusessem a participar da entrevista.

Adotamos como procedimentos metodológicos a realização de estudos bibliográficos, um balanço de produção, análise de documentos pertinentes ao caso, realização de entrevistas semiestruturadas com professores participantes do PSE e, por fim, a análise e sistematização dos dados.

Segundo André e Lüdke (2014, p. 45), a análise documental possibilita identificar informações relevantes em documentos que auxilia no levantamento de questões ou hipóteses de interesses do pesquisador, pois os documentos trazem conhecimentos que “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.”

Os estudos foram realizados sobre os seguintes documentos: Política de formação dos profissionais da Educação Básica SEDUC/MT; Pareceres Orientativos SEDUC/MT desde 2003 a 2015 e o Projeto Sala de Educador do ano de 2014, esse referente à escola *locus* da pesquisa. Com base nestes documentos, estabelecemos relação entre os objetivos prescritos na política de formação continuada da SEDUC e os do PSE da escola pesquisada, relacionando-os com os dados coletados na entrevista com os docentes.

Entre as várias formas de proceder na realização das entrevistas, percebemos que a mais apropriada aos objetivos da nossa pesquisa seria a entrevista semiestruturada, que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 40).

Com relação aos dados coletados na entrevista, agrupamos “[...] as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos.” (DUARTE, 2004, p. 222). Conforme a orientação desta autora, buscamos interpretar as falas dos sujeitos, agrupando as diferentes informações e diferentes tópicos por analogia de assunto, seguindo os pressupostos eleitos pelo pesquisador. Assim, a análise temática procurou o entrelaçamento das informações no intuito de atender ao objetivo central da pesquisa.

De acordo com o avanço da análise, acontece “[...] a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, [...], aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências.” (DUARTE,

2004, p. 222). Para que essa articulação das informações leve à consistência de um novo texto, emerge a necessidade de dialogar com interlocutores que discutem a temática em estudo.

Os resultados apresentados têm a finalidade de contribuir com as discussões a respeito da importância da formação continuada no contexto escolar, bem como aprofundar os estudos a respeito da temática e fortalecer as políticas públicas, tendo em vista especialmente o período de perda de direitos e desmonte de políticas sociais que ocorre em todo o país desde 2016.

Para o desenvolvimento as discussões a respeito da nossa pesquisa, primeiramente escrevemos a respeito da formação continuada dos profissionais da Educação Básica, onde contextualizamos e relacionamos o tema com os autores que discutem a respeito da temática. Na segunda parte, focamos no projeto Sala de Educador e sua relação com as questões teóricas, didático pedagógicas e de ensino a aprendizagem. No decorrer do texto analisamos trechos das entrevistas, momento em que as evidências são discutidas sempre tecendo diálogo com os pesquisadores da área em estudo. Nas considerações finais buscamos evidenciar os aspectos positivos e negativos observados na análise dos dados, assim procuramos contribuir com as discussões que envolvem as políticas de formação continuada, em especial as de Mato Grosso.

A formação continuada dos profissionais da Educação Básica

Entre as muitas discussões que têm embasado propostas e projetos de formação continuada de educadores, as perspectivas consideradas críticas e reflexivas têm sido as mais adotadas. Alarcão (2003), a partir do conceito de uma formação centrada na escola e pautada em profissionais reflexivos, desenvolve a ideia de uma escola reflexiva:

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atividades saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos. (ALARCÃO, 2003, p. 11).

O Projeto Sala de Educador tem em Alarcão um de seus referenciais e desse modo considera a escola, que se constitui em espaço coletivo e formativo, como “reflexiva”. Neste trabalho, tendo como foco o processo formativo docente, levamos em conta que a profissão docente se faz em meio a uma cultura profissional e que sofre influência dos valores sociais, culturais e econômicos, tudo isso diretamente ligado à constituição da identidade profissional. E a formação continuada, por sua vez, está também relacionada a essa cultura profissional em construção contínua, em busca de conceitos, interlocuções e socializações que possibilitem a reflexão sobre aspectos que envolvem o processo educacional.

Nóvoa (1991) enfatiza três aspectos fundamentais em relação à formação profissional: o pessoal, o profissional e o organizacional. O desenvolvimento pessoal do professor se dá mediante formação crítico reflexiva. Já o desenvolvimento profissional é aquele vivenciado a partir da docência, da atividade cotidiana de professor e compõe a identidade profissional. Caracteriza-se por questionamentos autônomos diante do controle administrativo e burocrático. Por fim, o desenvolvimento organizacional depende do coletivo, visa uma transformação institucional, ou seja, é um espaço onde as inovações só ocorrem mediante um conjunto de ações voltadas à realidade de cada contexto. Nóvoa afirma ainda que:

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

Conforme este autor, a formação continuada precisa promover a autonomia profissional e formativa. Um percurso formativo com essas características depende do desejo individual e do coletivo. Tal processo gera discussões e ações reflexivas e criativas, também contribui para o reconhecimento do professor como produtor de conhecimento, que, por meio de leituras, releituras de suas ações pedagógicas e das trocas de experiências produz conhecimentos relativos à ação docente e à carreira.

Segundo Ghedin (2012, p. 155), a experiência docente é geradora de conhecimento no momento em que ocorre “[...] uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir

sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se chegar à produção de um saber fundado na experiência.” Portanto, quando refletimos coletivamente sobre as questões que envolvem a profissão docente, se oportuniza a troca de experiências e a construção de saberes próprios.

A partir das demandas das práticas pedagógicas, manifestam-se as necessidades formativas, ou seja, os professores se deparam com os dilemas da função de ensinar e de promover aprendizagens significativas. Em meio a essa realidade, a teoria tem papel fundamental na ação formativa. Segundo Pimenta, “[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada.” (PIMENTA, 2012, p. 31). Neste sentido, reforçamos que a teoria exerce a função de fornecer elementos para análise, compreensão e transformação das ações pedagógicas.

A análise dos documentos, realizada durante esta pesquisa, foi direcionada para aqueles que amparam a formação continuada de professores no Brasil e mais especificamente em Mato Grosso. Verifica-se que, partir da LDBEN (1996) foram concretizadas algumas mudanças significativas quanto às políticas de formação docente, pautadas na democratização e descentralização das políticas de formação inicial e formação continuada, com responsabilidades divididas entre as diferentes esferas governamentais no que concerne à promoção da formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. A LDBEN estabelece como condição mínima para o exercício da docência na Educação Básica, a licenciatura plena e no Art. 67, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, assegurou-lhes, no inciso II, o direito ao “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. E no inciso V, garante um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.” Com base nestes dois trechos da Lei, observamos a ênfase dada às ações formativas, no intuito de fortalecer o trabalho dos educadores, melhorar a ação pedagógica e conseqüentemente o ensino e a aprendizagem.

Os programas de formação docente buscam atender às necessidades advindas das práticas pedagógicas e, nesse contexto, passam a valorizar discussões coletivas e a realidade do ambiente escolar. Este período marca o repensar de paradigmas e a ressignificação das políticas educacionais voltadas à formação docente. Assim sendo, a concepção prático-reflexiva passou a fundamentar teoricamente os cursos de formação de professores. Vários estados brasileiros começaram a adotar programas e a elaborar projetos educacionais de formação inicial e continuada para os docentes.

No Mato Grosso, a Lei Complementar n. 50/1998 assegura aos profissionais do ensino da rede estadual a participação em programas de formação continuada, um dos aspectos da valorização da carreira do magistério. O Art. 2º, parágrafo único desta Lei diz: “Os órgãos do Sistema Público Educacional devem proporcionar aos profissionais da Educação Básica valorização mediante formação continuada, piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, produção científica [...]” (MATO GROSSO, 1998).

Nesta mesma Lei, no Art. 38 garante o tempo exclusivo dedicado às questões didático-pedagógicas e a hora atividade foi destinada ao aperfeiçoamento profissional (formação continuada): “Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico. [...] Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação [...] e ao aperfeiçoamento profissional, [...]” (MATO GROSSO, 1998).

Para fortalecer a política de formação continuada, a Seduc instituiu um programa de formação, por meio do Decreto n. 2007/1997, que criou o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação. A principal função do Centro foi implantar e implementar diversas políticas educacionais do período, entre elas a formação continuada.

Na busca de implementar essa política, em 2003, a Seduc implantou o Projeto Sala de Professor, que, a princípio, era destinado apenas aos profissionais docentes, e que veio para atender às necessidades de uma formação continuada mais próxima da realidade de cada escola. O primeiro Parecer Orientativo, de 2003, objetivou assessorar e direcionar o processo de implantação do Projeto em todo o estado, ação que se estendeu até o ano de 2006.

Para a política de formação continuada contemplar todos os profissionais da educação, em 2011, ocorreu a mudança significativa no Projeto de formação, com base na Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009, que reconheceu como educadores todos os funcionários de escola. Então o Projeto integrou todos os profissionais da escola à ação formativa e passou a ser denominado Projeto Sala de Educador. Conforme o documento intitulado como *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*:

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

De acordo com o documento citado, a formação continuada se constitui em um processo permanente de estudos e reflexões amparados na perspectiva crítico-reflexiva. (ALARCÃO, 2003; GHEDIN, 2012; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1991).

O Projeto Sala de Educador e sua relação com as questões teóricas, didático pedagógicas e de ensino e aprendizagem

O PSE de uma escola estadual no interior do estado é objeto desta pesquisa e para interpretar os dados coletados adotamos o procedimento sugerido por Duarte (2004, p. 222): partir do “[...] conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizá-las, primeiramente, em três ou quatro grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa.”

Durante a análise dos dados, buscamos articular o todo com as partes, almejando atender o objetivo da pesquisa: analisar como os professores compreendem o PSE, enquanto política de formação continuada, e sua contribuição nos campos, teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem.

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

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. [...] (PIMENTA, 2012, p. 31).

Segundo os apontamentos da autora, o campo teórico nutre a prática, facilita a mediação e a compreensão crítica da realidade escolar. Esta compreensão está presente entre alguns dos entrevistados, assim destacamos algumas falas que evidenciam a importância dos estudos teóricos para as práticas pedagógicas e outras que demonstram algumas dificuldades na consecução desta relação.

A seguir, evidenciamos aspectos positivos da relação teoria/prática por meio dos dizeres dos entrevistados, aos quais foram atribuídos nomes fictícios. Ania (maio, 2015) ressalta que “[...] é nesse momento em que a gente

está lendo as teorias que a gente consegue fazer esta relação com o que está sendo trabalhado na prática, [...] Essa discussão coletiva ajuda na compreensão da teoria [...]” Cris (julho, 2015) afirma: “[...] a gente pensa que a teoria está tão longe de nós, mas esses estudos possibilitam a gente perceber que a teoria discute muito do que vivenciamos em sala de aula. [...]”

Para as professoras, o PSE oferece um momento em que acontecem estudos teóricos relacionados com a prática. Ania, em sua expressão, reforça o princípio da coletividade que busca a articulação da teoria com a prática. Destacamos que este mesmo princípio da coletividade foi evidenciado no documento *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica*, nos Orientativos/ SEDUC e também no PSE da *Escola Ipê Florido*. A evidência da importância da discussão coletiva no processo formativo nos remete ao conceito de professor reflexivo, apresentado por Schön (2000). Analisando as falas dos entrevistados, com base nesse autor, consideramos que a formação continuada promove a discussão, a reflexão e ação coletivas, gerando práticas mais reflexivas.

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

Na entrevista de Alves (junho, 2015) destacamos outro aspecto importante, relacionado ao fato de a formação continuada possibilitar o protagonismo e desenvolvimento de ações emancipatórias. Este professor afirma que “[...] é na Sala de Educador que você consegue [...] relacionar a teoria com a prática, encaixar e a nortear as ideias, [...] a fazer buscas incessantes, eu busco, eu gosto de ler para melhorar a minha prática. [...]” Depoimentos como este dão indícios de que a formação continuada vivenciada nesta escola vem contribuindo com o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, gerando ações emancipadoras. As afirmações apontam para ações autônomas do profissional em atitudes que geram o crescimento profissional. Também observamos o protagonismo no trabalho pedagógico e na formação continuada, que são ações imprescindíveis à mudança de postura frente às práticas pedagógicas.

A profissão docente se solidifica por meio de um movimento dialético, um processo que se constitui em ensinar e aprender ao longo da profissão. Neste sentido, destacamos a fala da professora Vânia (maio, 2015), que afirma: “Eu penso que a profissão docente se constitui em um processo, tudo contribui,

desde quando você escolhe ser professora tudo depende se estamos dispostos a buscar e aprender. [...]” Destacamos a ideia de que a profissão docente se constitui em um processo, que a ação de ensinar depende da ação de aprender, o sujeito tem que ser agente do seu processo formativo. Neste sentido, Nóvoa (1997, p. 29) profere que a formação continuada: “[...] deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores.” Assim, pudemos perceber que o movimento dialético dos processos formativos são essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No que se refere ao campo didático pedagógico, temos a centralidade na ação de ensinar e aprender, essa com toda sua complexidade exige a realização de leituras críticas. As ações pedagógicas precisam partir do contexto social para assim construir conhecimentos que possibilitem transformação na vida dos educandos. A formação continuada que acontece no contexto escolar deve contribuir com as questões didático-pedagógicas no intuito de promover a práxis.

Neste sentido, a professora Ania (maio, 2015) diz que a formação continuada promove “[...] estudos e a troca de experiências que ajudam no repensar das práticas pedagógicas, direcionam o planejamento, direcionam a metodologia que vou usar, quando estudamos e discutimos tende a melhorar a ação educativa e a aprendizagem [...]”. Observamos que, em sua perspectiva, a formação continuada contribui com a ação educativa, embasa os docentes e tem influenciado o fazer pedagógico.

Segundo Freire (2008, p.79), a formação é um processo, ou seja, acontece ao longo da vida. A formação depende de atitudes individuais e coletivas, mas o sujeito tem que ser agente no seu processo formativo. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Tal como afirmou a professora, o estudo, a discussão coletiva, as interlocuções entre os pares tendem a melhorar as práticas educativas. Nóvoa corrobora com as discussões, dizendo que “[...] O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, [...]” (NÓVOA, 1997, p. 28).

Podemos afirmar, a partir dos depoimentos colhidos na escola em estudo, que o PSE tem se revelado com grande potencial formativo, pois gera um movimento entre os conhecimentos teóricos, os conhecimentos didáticos pedagógicos e as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. Sobre esse momento formativo um dos entrevistados afirma: “[...] acredito que esse momento que temos para estudar, discutir e trocar experiências, assim um

ajuda o outro e vamos aprendendo, [...]” (NEUSA, abril, 2015). Nessa fala, a educadora aponta que, no processo de formação continuada, existe a dimensão pessoal e coletiva, em que compartilhar é fundamental e, podemos completar, contribui com o crescimento pessoal, profissional e institucional.

Para Pimenta (2012), os saberes pedagógicos se solidificam por meio dos conhecimentos teóricos, dos saberes didático-pedagógicos e da troca de experiências. A formação continuada articula todos esses aspectos e possibilita que o docente modifique sua prática de ensinar. Os conhecimentos pedagógicos são construídos também no cotidiano do trabalho docente, sendo eles facilitadores das ações de ensinar e aprender. Então, a ação formativa auxilia o docente na ressignificação do campo didático pedagógico e conseqüentemente no campo do ensino e aprendizagem.

Estamos tomando o campo do ensino e da aprendizagem como sendo composto por questões teóricas, didático-pedagógicas e curriculares, no qual consideramos a pluralidade de vozes, conforme as culturas, as concepções, as experiências, os interesses e os ritmos dos estudantes. A escola é a instituição responsável pela ação de ensinar, esta ação recebe inúmeras influências que interferem no processo de construção e organização do conhecimento.

A professora entrevistada Neuza (abril, 2015) declara que a formação continuada promove estudos: “[...] teóricos que falam da influência da interação e da afetividade na aprendizagem” e que percebeu “[...] que quando a gente deixa os alunos falarem vamos conhecendo mais eles. É importante perceber o que eles já sabem, saber o que eles pensam [...]” Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 24) destaca a “[...] necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados.”

Com base na fala citada, destacamos o aspecto correspondente ao processo formativo que possibilita a reflexão, os estudos teóricos influenciam na postura profissional, pois revelam a importância de planejar as aulas frente a um conhecimento prévio dos educandos e dialogar com eles. Como afirma Imbernón, o conhecimento da profissão docente se consolida por meio de formação continuada, que promove a construção de conhecimentos teóricos e outros necessários à docência. Também pode provocar “[...] análise e reflexão crítica sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.” (IMBERNÓN, 2010, p.75). A professora Neuza demonstra ter refletido e estar tentando mudar sua prática pedagógica a partir do que compreendeu no processo de formação continuada, com a

sua vivência pode buscar novos caminhos, o que por sua vez, pode levar à aprendizagens mais significativas.

Para evidenciar que o profissional da educação precisa estar inserido em um processo formativo, Imbernón (2010, p. 48-49) ressalta que a base da formação continuada deve ser “[...] uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante [...]”. Este autor ressalta que a reflexão promovida pela formação continuada propicia um processo que deve ser contínuo, uma reflexão profunda, a fim de propiciar a análise da prática pedagógica a partir das questões políticas e ideológicas que possam colaborar na orientação das ações didáticas pedagógicas e contribuir com o ensino/aprendizado.

Encontramos também alguns aspectos negativos no processo formativo, esses contrariam a expectativa de alguns participantes do PSE, no que diz respeito aos resultados do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo duas professoras, os resultados da formação não são imediatos, ou seja, o reconhecimento de seus efeitos acontece a longo prazo. A ação educativa promove resultados quase invisíveis, ou seja, só são percebidos depois de algum tempo. Neste sentido, uma das professoras entrevistadas (Isia, abril, 2015) afirma que os alunos “[...] sempre me falam das aprendizagens mais significativas para suas conquistas pessoais e profissionais, aí eu vejo que o nosso trabalho faz a diferença, mas é em longo prazo.” A professora Ana (maio, 2015) diz: “[...] percebo que o processo de ensino e a aprendizagem foi mudando no decorrer desses estudos, mas eu não consigo falar o que mudou realmente, parece que isso vai se incorporando pouco a pouco, é um processo demorado, não muito visível.”

Com base nas falas das professoras, a princípio aparecem como aspectos negativos a dificuldade de se perceber os resultados do processo formativo e relacioná-lo ao processo de ensino e de aprendizagem. A partir desses pontos, retomamos a ideia de que a aprendizagem acontece de maneira dialógica, diversificada e que envolve um processo contínuo de longa duração, onde os resultados muitas vezes não têm visibilidade imediata.

Neste sentido, destacamos a reflexão de Isia a respeito dos resultados do trabalho docente, ela afirma que o trabalho docente faz a diferença na vida dos educandos, mas o reconhecimento acontece lentamente, a longo prazo. Ana aponta que a formação continuada promoveu mudanças no processo de ensino aprendizagem, mas ela não consegue revelar quais. Essa dificuldade de avaliar os resultados do próprio processo formativo com relação ao pro-

cesso de ensino e de aprendizagem vivenciado é inerente a todo processo de desenvolvimento educacional.

Os dados a respeito da formação continuada no PSE deixam evidências, sejam positivas e/ou negativas, que nos levam a afirmar que o processo formativo é relevante para a profissão docente e para a instituição escolar, pois promove reflexões que contribuem com as ações pedagógicas. A ação reflexiva leva o profissional a pensar a respeito da sua atuação, pois na profissão docente não basta ter conhecimentos oriundos das teorias.

Para finalizar essas discussões, destacamos que a análise dos campos teórico, didático-pedagógico e do ensino-aprendizagem apontam que a formação continuada pode promover “[...] uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.” (GHEDIN, 2012, p. 153). Assim, tal como os estudos de Ghedin (2012), os dizeres dos entrevistados mais uma vez nos levam a assegurar que a formação continuada desenvolvida no PSE promove estudos teóricos, reflexões, discussões das questões que envolvem as práticas pedagógicas e do ensino aprendizagem, e mudanças nas práticas, ou seja, a práxis.

Considerações finais

Para fechar as discussões a respeito desta pesquisa, e sendo este um estudo de caso, conforme anunciado, não é possível generalizar os achados que, no entanto, indicam aspectos valorizados e/ou criticados pelos sujeitos envolvidos em um processo de formação continuada.

Os aspectos positivos apresentados pelos professores indicam que a formação continuada no PSE é uma ação importante, que precisa ser valorizada e disseminada no contexto educacional. Quanto aos aspectos negativos, estes indicam que o Projeto, enquanto política de formação continuada, ainda tem pontos a serem discutidos. Tais aspectos conforme nossos estudos são: a ausência de uma avaliação da política de formação continuada, a pouca visibilidade dos resultados dos processos formativos e muito fortemente as fragilidades da relação teoria e prática. Todos esses fatores devem ser considerados pelos agentes envolvidos, no sentido de repensar para implementar ou implantar ações formativas mais voltada às demandas de cada contexto escolar.

A análise dos dados deixa marcas que o processo formativo propicia o desenvolvimento pessoal, profissional e o protagonismo crítico reflexivo

dos professores ou, dizendo de outro modo, é um processo de formação simultaneamente coletivo e subjetivo. As vozes dos entrevistados revelam a importância da troca de experiências e da reflexão a respeito das ações didático-pedagógicas e como todo esse processo possibilita o planejamento mais próximo da realidade. Também demonstram o fortalecimento da escola enquanto espaço formativo e coletivo que promove a reflexão crítica, aproximando-se do conceito de escola reflexiva em que se pauta o PSE.

Ainda com base nas análises das entrevistas, pode-se destacar que os professores compreendem o PSE como uma política de formação continuada que fortalece a escola enquanto espaço formativo e de diálogo. O Projeto também propicia a constituição de uma identidade coletiva, que gera ações mais próximas da realidade. Além disso, a ação formativa dinamiza uma rotina semanal de encontros formativos, pedagógicos e de planejamento, o que favorece o repensar do trabalho docente e o devir da ação educativa.

Quanto aos aspectos negativos, dizem respeito à relação teoria/prática, essa fragilidade deixa indícios que a formação continuada precisa promover maior equilíbrio entre os estudos teóricos e os aspectos relacionados às práticas pedagógicas. Assim, podemos destacar a premente necessidade de integrar teoria e prática com vista a um ensino mais contextualizado e que possibilite aprendizagens mais significativas na vida de cada educando.

Concluimos que a formação continuada no contexto educacional é necessária e precisa atender cada realidade, ou seja, é preciso pensar, refletir, planejar e descobrir a melhor forma para garantir a qualidade de todo o processo. Ressaltamos que os pontos frágeis apontados por essa pesquisa podem contribuir para abrir novos caminhos à implementação dessa política pública, ou contribuir para novas discussões e implantação de outras políticas com base na concepção crítico-reflexivo. Também é preciso atentar à imperiosa necessidade de constante investimento público e o envolvimento de todos no processo educacional.

Referências

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

BORGES, Haroldo. *Práticas de formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso: o caso do projeto sala de educador em São Félix do Araguaia*. 2016, 130 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2016.

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

_____. *Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 17 out. 2018.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar. Curitiba, nº. 24, p. 213-225, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

MATO GROSSO, *Decreto Nº 2007/1997*. Criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor nos municípios: polos de Rondonópolis, Cuiabá e Diamantino. Cuiabá, 29 de dezembro de 1997.

_____. *Lei Complementar n. 50*, de 01 out. 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Diário Oficial, Cuiabá, 01 out. 1998. Disponível em: www.gestao.mt.gov.br/download.php?Op=legislacao&arquivo=LC_50-1998-160. Acesso em: 22 out. 2018.

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

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

_____. *Portaria nº 161/2016*. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Continuada dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. Cuiabá, SEDUC, 2016.

NÓVOA, Antônio. *A formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de Professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 3. ed. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Formação de Professores: identidade e saberes da docência* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

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

Data de recebimento: 16.08.2018

Data de aceite: 11.12.2018