



**Universidade Federal de Mato Grosso
Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação**



DANIELLE LOANA GONÇALVES DE SOUZA

**A QUESTÃO DA LEITURA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE LEEM, O QUE DISCUTEM**

Rondonópolis-MT
Julho/2013

DANIELLE LOANA GONÇALVES DE SOUZA

**A QUESTÃO DA LEITURA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE LEEM, O QUE DISCUTEM**

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

Orientadora: Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Rondonópolis-MT

Julho/2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S731q

Souza, Danielle Loana Gonçalves de.

A Questão da leitura na formação contínua de professores de língua portuguesa : o que lêem, o que discutem / Danielle Loana Gonçalves de Souza. – Rondonópolis, MT: UFMT, 2013.
157 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

1. Leitura. 2. Formação contínua. 3. Formação de professores.
I. Rodrigues, Sílvia de Fátima Pilegi, orient. II. Título.

CDU 371.13:028

Ficha catalográfica elaborada por Sheila Cristina Ferreira Gabriel
Bibliotecária – CRB1 1618



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "A QUESTÃO DA LEITURA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE LEEM, O QUE DISCUTEM"

AUTOR : Mestranda Danielle Loana Gonçalves de Souza

Dissertação defendida e aprovada em 30/07/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Maria Rosa Petroni
Instituição :

Examinador Externo Doutor(a) Maria José de Pinho
Instituição : Universidade Federal do Tocantins

Examinador Suplente Doutor(a) Ademair de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 30/07/2013.

Catar Feijão

1.

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.*

2.

*Ora, nesse catar feijão, entra um risco:
o de entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quanto ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a com o risco.*

João Cabral de Melo Neto

*Para João Inácio, Gabriel e Alice Fabrícia, razão de viver, doçura e amor
infinitos...*

*Para João de Oliveira e Olinda Gonçalves, meus amados pais, exemplo de
honestidade, humildade e amor...*

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus pelo dom da vida, amor e zelo, obrigada por permitir-me chamá-lo meu amigo!

A minha orientadora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, pelo acompanhamento, dedicação e paciência, ao longo dos dois últimos anos. E que nos meus momentos de aflição conseguiu me repassar segurança em meio ao caos.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso pela concessão do afastamento para qualificação profissional, pois sem ele não teria alcançado o mesmo êxito.

À professora Maria Rosa Petroni que, além de ter sido partícipe na construção de minha identidade docente no decorrer da graduação, atribuiu significativas contribuições na qualificação deste trabalho.

À professora Maria José de Pinho, que também proporcionou importantes contribuições e aprendizado na qualificação desta dissertação.

Aos professores do PPGEdU pelas ricas contribuições ao meu crescimento intelectual. Em especial,

À professora Simone Albuquerque da Rocha, formadora que vivenciou e conhece de perto o desenvolvimento das políticas de formação dos professores de Mato Grosso, e que também contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Ademar de Lima Carvalho, filósofo, educador, ser humano que vivencia na prática seus ideais de luta por uma escola de qualidade.

Ao professor Leonardo Lemos pela força e saberes depositados em uma luta constante contra as várias formas de preconceito existentes na educação.

À professora Cancionila Jankovski Cardoso, pelos momentos prazerosos de leitura e conhecimento, os quais me fizeram amadurecer e melhorar como professora, leitora, alfabetizadora.

À Anabel, que sempre nos atendeu de forma competente, solícita e gentil.

Aos colegas da turma do mestrado: Helena Soares da Silva, Vilma de Souza Rampazo, Solange Dourado da S. Souza, Marcia Ormonde Portela dos Santos, Jane Iris Araújo Cabrera Penasso, Lindinalva A. Silva, Anabela Ferrarini, Sávio Antunes dos Santos, Ozeas de Oliveira, Luiza Fagundes, Joel Martins Luz, Sheila Cristina Gabriel, Adriana Sales, Thielide Troian, Amanda Jacinto Mendes, em especial Rosana Martins, que em muito contribuiu na construção da minha pesquisa. Quero agradecer ainda a Tânia Stoffel pelas contribuições,

Aos meus irmãos, Débora Joelma, Joel Gonçalves, Israel Gonçalves e Vagner Castro, pelo carinho e afeto.

Em especial a minha pequena grande irmã Edilaine Gonçalves, que, nos dois primeiros semestres do Mestrado foi “Mãe” para os meus filhos, nos meus momentos de ausência e correrias, minha eterna gratidão...

Aos meus amados irmãos em Cristo da 1ª Igreja Batista de Pedra Preta, pelas orações e carinho.

Meus sinceros agradecimentos ainda, para minha professora, e hoje colega e amiga Verondina... E para minha amiga Heleny, saudades, saudades e saudades...

Às coordenadoras e diretores das escolas investigadas, a Lenijane Vilela Resende Paes, Rosemare Ruy Belondi, Teresinha Adriana de Oliveira, Silvio Dias da Rocha, Rui de Oliveira Ruy, Ivani Maria dos Reis...

Aos professores e professoras, colegas de trabalho em Pedra Preta, que muito têm me ensinado acerca da educação...

À Assessoria Pedagógica de Pedra Preta, que sempre me prestou auxílio.

Às professoras que participaram da pesquisa respondendo ao questionário e sendo entrevistadas, me confiando seus ideais e pensamentos, bem como dispondo de seu tempo. Espero corresponder a tal esforço por meio de análises que contribuam para o desenvolvimento de forma digna...

RESUMO

O tema central desta dissertação está relacionado à formação contínua de professores, aqui considerada como desenvolvimento permanente e ao longo da carreira. Assim, justifica-se a escolha pela terminologia formação contínua, pois remete à ideia de processo que ocorre ao longo da vida profissional. Outro pilar da pesquisa relaciona-se às práticas de leitura de professores de Língua Portuguesa, que foram analisadas juntamente com os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos nos encontros de estudo, denominado Sala do Educador, que é uma política pública implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. As questões que nortearam este estudo foram: Quais foram os problemas diagnosticados pelos professores de Língua Portuguesa em relação à disciplina e o que leram no projeto Sala do Educador para auxiliá-los a resolvê-los? O programa Sala do Educador tem se constituído enquanto espaço profícuo para a leitura e proposição de subprojetos de intervenção relacionados aos problemas apontados pelos professores de Língua Portuguesa? Assim sendo, o objetivo central do trabalho foi verificar os problemas diagnosticados pelos professores de linguagem em relação à disciplina de modo a analisar se o que leram estava relacionado às suas práticas e aos problemas por eles levantados e apontados nos projetos de intervenção das escolas pesquisadas. Trata-se, portanto, de pesquisa de abordagem qualitativa com metodologia do tipo etnográfico, uma vez que seu foco principal são questões da prática escolar. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Pedra Preta – MT, onde se fez a observação das reuniões de estudo, além de realizar entrevistas semiestruturadas e uso de questionário com dez professores de língua portuguesa. Fez-se, ainda, análise documental de textos oficiais relacionados à formação contínua em âmbito municipal, estadual e federal. Em linhas gerais, a pesquisa possibilitou constatar que os problemas diagnosticados pelos sujeitos junto aos alunos foram: pouca proficiência em leitura, problemas de interpretação, ortografia, desinteresse e baixa autoestima. Para a maioria dos sujeitos, embora ainda existam muitos percalços na formação contínua como falta de tempo e espaço adequados, ela ainda tem sido momento que possibilita o trabalho coletivo, bem como as trocas de experiências entre os pares. De forma geral, os dados apontaram que os desafios a serem enfrentados relacionam-se ao reduzido salário e desvalorização profissional. Com relação às práticas de leitura dos professores, a pesquisa demonstrou que eles leem e, para alguns, as leituras têm sido proveitosas no sentido de auxiliá-los na reflexão sobre a própria prática, além de propiciar interação professor-professor, professor-aluno. Para outros, as leituras têm ocorrido de forma aligeiradas e propiciado pouca reflexão e relação com suas práticas docentes cotidianas, não correspondendo às necessidades apontadas por eles nos diagnósticos levantados. Portanto, o professor, ao se apropriar da formação contínua não como política imposta pelos governantes, mas como instrumento próprio de valorização profissional, passa a fazer uso de um direito seu garantido por lei, cuja finalidade é discutir as mazelas vivenciadas na educação brasileira.

Palavras-chave: Formação contínua; Leitura; Professores de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The central theme of this work is related to the continuous teachers training, here regarded as permanent development throughout their careers. It justifies the choice for the terminology continuous training, since it refers to the idea of process that occurs throughout their professional life. Another pillar of the research regards to the Portuguese Language teachers reading practices, which were analyzed along with the pedagogical intervention projects developed in the study meetings called Educator Room, which is a policy implemented by Mato Grosso State's Department of Education. Questions that guided this study are: What were the matters diagnosed by Portuguese teachers in relation to such discipline, and what did they read in the Educator Room project in order to help them solve the problems? The Educator Room program has become a space for reading and proposing intervention subprojects related to the problems pointed out by the Portuguese teachers? Thus, central aim of the study was to investigate the problems diagnosed by Portuguese teachers in relation to the discipline in order to analyze if what they had read was related to their own practices and to the problems raised in the intervention projects at the schools surveyed. Since this research focuses mainly on school practice issues, its methodological approach is qualitative and ethnographic. The survey was carried out from two state schools in Pedra Preta in Mato Grosso where Educator Room meetings were looked at. Semi-structured interviews and questionnaires were also applied to ten Portuguese Language teachers. In addition, there was also documentary analysis of official texts related to teacher training at municipal, state and federal scope. In broad lines, research analysis showed that the problems diagnosed by the subjects along with the students were: disinterest, low self-esteem, low reading proficiency, and spelling and interpretation difficulties. Although there are still many mishaps in teacher training as lack of adequate time and space, for most subjects it has still been something which urges collective work, as well as exchanges of experience among peers. Overall, data indicated that challenges to be faced are related to reduced wage and professional depreciation. With respect to the teachers' reading practice, research showed that they use to read and, for some of them, readings have been useful in order to assist their reflection on their own practice, as well as providing teacher-teacher and teacher-student interaction. Others teachers' reading practice have happened a bit hasty and afforded little reflection and connection to their everyday teaching practices, which do not correspond to needs identified by them in the assessed diagnoses. Therefore, as teachers appropriate the training not as a policy implemented by the government, but as an instrument of own professional development, make use of their right guaranteed by law, which purpos discuss the negative experiences in Brazilian education system.

Keywords: Continuous training; Reading, Portuguese Language Teachers

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Demonstrativo da quantidade de Dissertações por instituição	20
Quadro 2	Sala do Educador/Escola A 1º semestre 2012	36
Quadro 3	Sala do Educador/Escola A 2º semestre 2012	36
Quadro 4	Subprojetos Escola A	37
Quadro 5	Conteúdos Ensino Médio /Escola A 1º Ano	40
Quadro 6	Conteúdos Ensino Médio /Escola A 2º Ano	41
Quadro 7	Conteúdos Ensino Médio/Escola A 3º Ano	41
Quadro 8	Cronograma subprojeto – I Semestre	42
Quadro 9	Cronograma subprojeto – II Semestre	42
Quadro 10	Sala do Educador /2012/Escola B	45
Quadro 11	Sala do Educador /2012/Escola B	46
Quadro 12	Apresentação dos sujeitos	47
Quadro 13	Tempo de magistério	48
Quadro 14	Quantidade de escolas atendidas pelo CEFAPRO/Roo	53
Quadro 15	Frequência dos termos nos documentos da SEDUC	68
Quadro 16	Motivos de participação no Projeto Sala do Educador	81
Quadro 17	Textos lidos nos encontros de estudo- Escola A	113
Quadro 18	Textos lidos nos encontros de estudo, Escola B	114
Quadro 19	Cronograma de estudo Sala do Educador- Escola B	115
Figura 1	Mapa de Mato Grosso/Pedra Preta	33
Figura 2	Mapa dos polos geoeeducacionais dos CEFAPROs e n.º de municípios atendidos	54
Figura 3	Gráfico motivos para participar da Sala do Educador	85
Figura 4	Expectativas com relação à disciplina língua Portuguesa	94
Figura 5	Problemas diagnosticados pelas professoras junto aos alunos	98
Esquema 1	Estudos do cotidiano escolar	28
Esquema 2	Disciplinas/Subprojeto EA	39
Esquema 3	Possibilidades de organização dos processos formativos	64
Esquema 4	Demonstrativo para opinião dos sujeitos sobre a questão: A Sala do Educador tem se constituído como auxiliar para resolver tais problemas?	103

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPROS	Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CEFOR	Centro de Formação Permanente de Professores
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
CONPEduc	Congresso de Pesquisa em Educação
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EA	Escola A
EB	Escola B
EM	Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente/Indisciplinado/Infrator
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
F1	Figura 1
F2	Figura 2
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PO	Parecer Orientativo
MeEL	Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SE	Sala do Educador
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
UNITAU	Universidade de Taubaté
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
USP	Universidade de São Paulo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UBC	Universidade Braz Cubas
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde
UCDB	Universidade católica Dom Bosco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USM	Universidade de São Marcos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A PESQUISA.....	24
2.1. Procedimentos adotados	30
2.2. O contexto pesquisado.....	32
2.2.1. Escola A	34
2.2.2. Escola B.....	43
2.3. Sujeitos da pesquisa	46
2.4. Projeto Sala do Educador: breve contexto.....	48
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DE PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO CONTÍNUA..	56
3.1. Formação de professores em processo <i>continnum</i>	57
3.2. Questões terminológicas.....	62
3.2.1. Terminologias nos documentos oficiais da SEDUC-MT	67
3.3. Práticas de Leitura: conceitos e proposições	70
3.3.2. Leitura de mundo para o mundo	76
4. FORMAÇÃO E LEITURA: CONHECER PRÁTICAS, COMPREENDER DISCUSSÕES.....	78
4.1. Sala do Educador: por que participar?	79
4.1.1. Expectativas relacionadas aos encontros	87
4.1.2. Diagnósticos do cotidiano escolar.....	95
4.1.3. Sala do Educador: auxilia na resolução dos problemas do dia-a-dia da escola?	103
4.2. Práticas de leitura nos encontros de estudo.....	110
4.2.1. Leituras na Escola A.....	111
4.2.2. Leituras na Escola B.....	114
4.2.3. Leituras e discussões: relações com a prática.....	116
4.3. Leituras em foco.....	121
4.3.1. Leituras e discussões e ensino de Língua Portuguesa	127
4.3.2. Proposições acerca do projeto de formação contínua	134
5. TECENDO CONSIDERAÇÕES	142
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE I – ROTEIRO DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR PESQUISADO	156
APÊNDICE II– ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	157

1. INTRODUÇÃO

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. Daí ser o trabalho docente entendido como práxis.
(LIMA, 2001, p.169)

Atualmente presenciamos, em todos os âmbitos da sociedade, um complexo quadro de mudanças e transformações que, em grande parte, se deve ao crescente avanço das tecnologias no cenário mundial. Neste panorama de mudanças e novas perspectivas é exigida do profissional cada vez mais qualificação, e no campo educacional não é diferente. O tema central desta dissertação está relacionado à formação contínua de professores, aqui considerada como **formação permanente e ao longo da carreira**, pois se trata da “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (LIMA, 2001, p.30).

Ainda segundo Lima, “a formação contínua precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade” (2001, p.33). Logo:

A formação docente é um processo contínuo de construção de conhecimentos teóricos e metodológicos, que se implicam mutuamente. Tal formação se realiza tanto nos cursos de licenciatura e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, quanto nas **formações continuadas** (atualização e aperfeiçoamento).
(PETRONI, 2009, p.227 – Grifos meus)

Formação é um termo abrangente e inclui a inicial, que compreende estudos que podem ocorrer antese/ou durante o exercício do magistério, no último caso, chamada em serviço. E também a contínua, que engloba os estudos ao longo da carreira. Para o presente texto, decidi pela escolha

terminológica **formação contínua**, pois remete a ideia de algo que ocorre ao longo da vida e profissão, ou seja, em *continuum*, isto é, um permanente movimento¹.

Outro pilar da presente pesquisa relaciona-se a **prática de leitura de professores** de Língua Portuguesa, aqui compreendida como ação-interação, isto é, pratica-se o ato de ler, no sentido não apenas de correr os olhos sobre os signos escritos, mas de interpretar, decifrar e conseqüentemente internalizar o conteúdo, a fim de subsidiar novas leituras.

As práticas de leitura de professores de Língua Portuguesa na formação contínua foram observadas na Sala do Educador² (SE), que é um projeto implementado via Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), em duas escolas da rede estadual no município de Pedra Preta - MT.

Portanto, o objetivo central do trabalho é verificar os problemas diagnosticados pelos professores de língua portuguesa em relação à disciplina de modo a analisar se o que leram nos encontros do projeto Sala do Educador estava relacionado às suas práticas e aos problemas por eles levantados e apontados nos projetos de intervenção das escolas pesquisadas.

A discussão em torno de políticas públicas de formação docente no Brasil não é recente. Muitos autores versam sobre tal temática, dentre eles destaco alguns que me subsidiaram na construção teórica acerca do tema: Alvarado Prada (2008), Canário (1996), Favretto (2006), Garcia (1999), Gatti (2008), Ibemón (2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1997, 2009), Prata-Linhares (2011), Rodrigues (2004), Rocha (2010), Silva (2000), Silva (2008).

Para a construção deste texto estabeleço como marco temporal a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/96). Assim, meu objetivo é tecer diálogos acerca da formação contínua centrada na escola, isto é, que a toma como ponto de partida e de chegada e que, por meio de discussões e estudos coletivos, elabora projetos voltados para a aprendizagem dos que lá atuam e para a solução de problemas do cotidiano (RODRIGUES, 2004).

¹ Tal opção de nomenclatura, bem como seus fundamentos teóricos, serão expostos de maneira mais abrangente no Item 3.2. da presente Dissertação.

²A Sala do Educador (SE) é um projeto de formação docente instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso a partir de 2003, e será mais bem detalhado ao longo deste trabalho.

O parágrafo 1º do artigo 62, Cap. VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a *continuada* e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, Lei nº 9.394/96, - Grifo meu). O artigo 61 também define a capacitação em serviço como forma de atingir os objetivos educacionais nas várias modalidades de ensino:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos 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;**

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, Lei nº 9.394/96 - Grifos meus.)

O Documento Final da Conferência Nacional da Educação – CONAE – estabelece ainda metas e diretrizes a serem contempladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), no que se refere à valorização profissional. De acordo com o documento, uma das formas de efetivá-la seria priorizar a formação contínua como meio de garantir autonomia para o professor, além de contemplar aspectos relacionados a diversidades étnicas, raciais e de gênero (BRASIL/MEC/CONAE, 2010).

Identifica-se no cenário da educação em Mato Grosso a implantação de políticas públicas voltadas para a formação inicial e contínua dos professores da rede estadual. Já foram realizadas algumas pesquisas que analisam essas políticas públicas, dentre as quais destaco Favretto (2006), Nogueira (2007), Rocha (2010), Rodrigues (2004), Silva (2008).

Segundo o Parecer Orientativo Nº 01, (SEDUC-MT, 2011), que estabelece o projeto nas escolas estaduais de Mato Grosso, a Sala do Educador (SE) se postula espaço de capacitação valorizando o coletivo e privilegiando a escola como *locus* de formação. Sendo assim, a sua implantação se coloca pela Secretaria como uma tentativa do Estado em priorizar a formação docente no interior das escolas estaduais.

Todavia, ao considerar a dialética na formação docente, isto é, a capacidade crítica, ressignificação, reflexão e, até mesmo, contestação, resistência e negação pelos professores, é que decidi pesquisar leituras docentes no projeto acima citado, a fim de conhecer na prática e com seus sujeitos principais, como tem sido sua implantação e execução no chão da escola, isto é, de que modo é desenvolvido o projeto de formação contínua prescrito pelo Estado.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), o professor necessita de formação permanente e ela deve ocorrer no interior da escola, de acordo com o documento *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica*:

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

Sobre o protagonismo dos professores, Rodrigues (2004, p. 35) afirma que “eles são sujeitos que ensinam, mas que também aprendem, e aprendem em situações formais e colaborativas de auto e co-formação, tendo a autonomia como um desses princípios”.

De acordo com Rodrigues (2004, p.36), “quando os professores estudam, discutem, refletem sobre questões atinentes ao seu trabalho, conseguem compreender melhor o que e como é preciso melhorar”. Para a autora, a formação deve contemplar as reais necessidades da escola. Logo, pesquisar práticas de leitura na formação contínua, neste caso, na Sala do Educador (SE) constitui-se importante desafio, a fim de levantar dados que sirvam de auxílio nas discussões acerca de tal temática, pois:

Analisar a formação contínua dos professores, tendo como eixo o trabalho e a atividade docente como práxis, remonta à esperança de que os saberes intercruzados nas experiências e

nos conhecimentos adquiridos pelo professor retornem à sua prática docente. (LIMA, 2001, p.09)

Partilho a ideia da formação contínua centrada na escola como importante espaço de troca de experiências, a fim de redimensionar a prática em sala de aula sem ignorar que não se trata de constituí-lo como único (RODRIGUES, 2004; SILVA, 2002).

A discussão acerca da formação contínua se revela necessária para o desenvolvimento da educação no país, logo, torna-se também pertinente analisar as práticas de leitura vivenciadas no interior desses momentos/espços formativos, a fim de conhecer como elas têm se efetivado entre os professores – aqui interessa-nos os de Língua Portuguesa – no interior das escolas.

Sendo assim, esta pesquisa versa sobre práticas de leitura de professores de Língua Portuguesa, no contexto da formação contínua, pois discutir tais questões é princípio norteador para atuação em sala de aula e fundamental no desenvolvimento de alunos leitores, uma vez que o ensinar a ler é objeto próprio dessa disciplina (MAIA, 2007).

Portanto, justifico o enfoque no professor de Língua Portuguesa, pois ele é agente principal na formação de leitores críticos e capazes de interpretar um texto diante de toda sua complexidade (MAIA, 2007). Todavia, quero aqui reiterar que se trata de uma leitura que vai além da codificação/decodificação, uma leitura do mundo para o mundo, uma vez que, antes de ler a palavra, lemos o contexto que nos cerca (FREIRE, 1999, p.21).

Ao se falar em ensino de língua materna, logo surgem situações problemas, como, por exemplo, o não gostar de ler. A leitura tem sido objeto de estudo de vários autores, dentre eles: Batista (1998), Barbosa (2006), Brito (1998), De Pietri (2009), Evangelista (1998), Geraldi (1981), Kramer (2010), Maia (2010), Versiani et. al. (2012), Zilberman (2007), porém, o objeto de análise muitas vezes é apenas o aluno.

O fato é que a leitura é objeto de estudo e trabalho da disciplina Língua Portuguesa, e isso, exige do professor da área maior domínio (não que os demais possam se eximir do compromisso com a formação do aluno leitor) e esforço na tentativa de diagnosticar e intervir na realidade de fracasso escolar

quando se fala em ler e interpretar. A leitura é elemento base na formação contínua e autoformação docente, pois se insere no campo dos estudos linguísticos da atualidade que demonstram a necessidade de avanços nos conhecimentos acerca do tema:

Passa-se a considerar importante o desenvolvimento da compreensão leitora como propósito de levar a reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação dos signos linguísticos, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com os textos, com o autor e com o conteúdo, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir de experiências pessoais de conhecimento prévio das inter-relações que o leitor estabelece com ele. (ANIBAL; ARLINDA, 2009, p. 3)

Neste sentido, a leitura deve ser prática efetiva dos professores, uma vez que esses são os mediadores principais dessa atividade nas escolas. De acordo com Silva (2012)³, o lugar em que mais se produz a leitura no Brasil é a escola, logo, se faz necessário que o professor seja leitor e produtor de textos. O que mais uma vez aponta a relevância da discussão sobre o tema leitura. Entretanto, não estou falando de qualquer leitor ou qualquer leitura, e sim das práticas de leitura de professores de Língua Portuguesa nos encontros de formação contínua.

Para a elaboração da presente pesquisa, foi feito o estado do conhecimento, a fim de verificar as produções acadêmicas sobre o tema pesquisado no período de 2005 a 2009. A pesquisa de cunho bibliográfico documental, feita em coautoria com Penasso e nossa orientadora, elencou as seguintes bases de dados: CAPES⁴ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD-IBICT⁵ (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia),

³ Anotações pessoais feitas ao assistir Mesa-redonda, dia 18 de Julho de 2012, durante o 18º COLE.

⁴ Web site <<http://www.capes.gov.br>>

⁵ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Web site <<http://bdtd.ibict.br>>

PPGE/UFMT⁶ (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso) e MeEL/UFMT⁷ (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem).

Tal trabalho permitiu verificar que as instituições apresentaram um número significativo de produções quando se trata de “formação contínua”. Todavia, ao partir para o descritor “formação contínua de professores de Língua Portuguesa”, que é meu objeto de estudo, observei um número reduzido de pesquisas, o que denota, mais uma vez, a pertinência do estudo aqui relatado (SOUZA; PENASSO; RODRIGUES, 2011).

A partir dos descritores “Formação Contínua/Leitura/Professores de Língua Portuguesa”, fazendo um recorte temporal entre 2005 e 2009, elenquei um total de trinta e um (31) trabalhos. As Dissertações estão distribuídas em várias Universidades, como consta no quadro abaixo:

Quadro 1 - Demonstrativo da quantidade de Dissertações por instituição

Instituição	Quantidade
UFU	1
UNE SP	4
UTP	1
UNITAU	4
UEM	2
UNIME P	1
UFRN	2
UFMS	2
UFMT	4
PUC/SP	5
UFE S	2
USP	2
UFPB	1
UBC	1
PU C/PR	1
PUC/CAMP	2
UNINCOR	1
UCDB	1
UFRJ	1
USM	2

Fonte: Dados coletados junto aos sites pesquisados. (SOUZA, PENASSO, RODRIGUES, 2011)

Ressalto, ainda, que diante dos levantamentos feitos dentro da citada delimitação temporal, não foram encontradas pesquisas com a mesma temática, pois as que tratavam de formação contínua de professores de Língua

⁶ Web site <<http://www.ie.ufmt.br/ppge>>

⁷ Web site <<http://cpd1.ufmt.br/meel/index.php>>

Portuguesa estavam relacionadas ao Programa Gestar⁸, e não à Sala do Educador.

Após levantamento no PPGE/UFMT, posso dizer que não há no Estado, até a presente data, pesquisa que contemple práticas de leitura de professores de português no âmbito da formação contínua, neste caso o projeto Sala do Educador.

Desde 2007, atuando como professora da rede estadual de Mato Grosso, uma de minhas preocupações sempre esteve relacionada ao baixo desenvolvimento dos alunos, no que se refere à leitura, e tenho observado que a atuação do professor leitor é de considerável importância na constituição do aluno leitor.

Nesta perspectiva, interessa-me discutir formação de professores porque sou docente em formação e instiga-me ainda discutir o foco da leitura dentro da formação contínua, uma vez que a disciplina com a qual trabalho é Língua Portuguesa e, por isso, coloco a questão da leitura como uma das centralidades da minha prática docente e pessoal.

Considerando que o foco central são as leituras nos encontros de estudo, bem como os projetos de intervenção, pergunta-se: Quais foram os problemas diagnosticados pelos professores de Língua Portuguesa em relação à disciplina e o que leram no projeto Sala do Educador para auxiliar a resolver tais problemas? O programa Sala do Educador tem se constituído enquanto espaço profícuo para a leitura e proposição de subprojetos de intervenção relacionados aos problemas apontados pelos professores de Língua Portuguesa?

Para responder essas questões, além do referencial teórico sobre formação de professores e leitura dos docentes, foi realizada pesquisa de campo em duas instituições de ensino no município de Pedra Preta, uma vez que sou professora naquela cidade. Meu interesse em investigar tais escolas se deu pelo envolvimento pessoal e profissional, pois nasci e cresci naquela

⁸ De acordo com dados apresentados no site do MEC, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

localidade, fui aluna das escolas *loci* e sinto-me instigada colaborar partilhando a experiência da pesquisa na academia e na rede estadual a qual me vinculo.

O presente texto está estruturado de uma forma que contempla os passos da pesquisa, bem como a fundamentação teórica que assegurou respaldo e reflexões, para, a seguir, proceder com a análise de dados. Assim, além desta introdução, o texto está organizado em outros quatro capítulos apresentados resumidamente a seguir:

O capítulo intitulado *A Pesquisa*, objetiva explicitar a metodologia utilizada e situar o leitor acerca dos passos da pesquisa, incluindo os procedimentos adotados, os *loci* investigados (denominados como Escola A e Escola B), a apresentação dos sujeitos e uma breve explicação sobre o Projeto Sala do Educador, com sua normatização e estrutura.

No capítulo *Pressupostos teóricos acerca de práticas de leitura e formação contínua*, é tecida a fundamentação teórica que respalda a presente dissertação. Nele, busco conceituar formação de professores definindo as terminologias e analisando como elas são empregadas nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Trato, ainda, de conceitos e proposições acerca de práticas de leitura e outras considerações pertinentes à temática.

Formação e leitura: conhecer práticas, compreender discussões é o capítulo que apresenta a análise dos dados coletados durante as observações nos encontros de formação nas escolas pesquisadas, complementados com as entrevistas e a análise de documentos. O objetivo foi analisar se as leituras realizadas nas reuniões de estudos desenvolvidas no projeto Sala do Educador subsidiaram os professores de Língua Portuguesa na elaboração dos projetos de intervenção. Ainda neste capítulo, descrevo os encontros de estudo, aponto as motivações dos sujeitos para participar, bem como suas expectativas relacionadas a eles. Assim, procurei verificar quais eram os diagnósticos relacionados aos problemas pertinentes ao trabalho dos professores de Língua Portuguesa em cada uma das escolas, a fim de compreender como eles relacionavam os debates realizados no projeto Sala do Educador com suas práticas pedagógicas, tomando como referência seus próprios relatos e minhas observações nos encontros de estudo. Com o decorrer da pesquisa, também se fez necessário realizar tais procedimentos com duas coordenadoras

pedagógicas, uma de cada escola. Assim, perfazem um total de dez sujeitos, isto é, oito professoras e duas professoras-coordenadoras. Busquei ainda neste capítulo, verificar por meio de estudo comparado⁹, nas leituras e discussões, possíveis diferenças entre a escola que trabalha com os subprojetos de intervenção e a escola que apresenta apenas um projeto maior.

Por fim, no capítulo *Tecendo Considerações* são apresentados os desafios e limitações presentes na formação contínua. De acordo com algumas professoras, a Sala do Educador não as auxilia na resolução dos problemas próprios da disciplina Língua Portuguesa, pois para elas os temas tratados nas reuniões de estudo são generalistas e não atendem diretamente o ensino de Português. Por outro lado, outros sujeitos afirmaram que os trabalhos coletivos e as trocas de experiência são de certa forma, auxiliares na construção de novos conhecimentos.

⁹ Cabe esclarecer que no início desta pesquisa não era nosso interesse promover um estudo comparado, todavia, pelo fato de uma das escolas não trabalhar com os subprojetos, atribuímos ao nosso texto tal característica, a fim de analisar os dados coletados.

2. A PESQUISA

[...] como escrever e falar para ser compreendida pelos destinatários de minhas pesquisas, sem que esta preocupação com a forma significasse descaso à consistência teórica. Enfim, como articular conteúdo e forma. Este é o grande e permanente desafio que se coloca para quem pesquisa e escreve e fala como parte de sua militância política. (GARCIA, 2001, p.13)

O presente capítulo tem por objetivo relatar os passos seguidos para a realização desta pesquisa descrevendo como foram coletados os dados, a metodologia empregada, bem como os *loci* investigados, isto é, Escola A e a Escola B, com seus respectivos profissionais, que aqui colaboraram com entrevistas, oportunizando a realização da observação durante mais de seis meses. Ainda neste capítulo são tecidas explicações sobre o Projeto Sala do Educador, com sua normatização, estrutura e funcionamento na rede estadual, particularmente, nas duas unidades de ensino em Pedra Preta-MT.

Ao escrever esta dissertação, minha preocupação esteve relacionada ao diálogo com os pares, isto é, professores da educação básica, pois, sou professora de uma das escolas pesquisadas e, afinal de contas, como nos afirma Garcia (2001, p.11), “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar”. E, como fora citado acima na epígrafe, me perguntava: “como escrever e falar para ser compreendida”?

Então, minha inquietação esteve relacionada à construção de um texto que permeie o espaço da escola pública, a fim de garantir a construção coletiva de conhecimentos e “o aprofundamento e ampliação dos saberes que trazem a partir de suas vivências e experiências” (GARCIA, 2001, p.12).

Sendo assim, como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Mato Grosso e pesquisadora em formação pelo Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis, pretendo tecer alguns diálogos com pesquisadores da área, bem como com

professores da educação básica, que, assim como eu, estão à procura de saberes que auxiliem suas práticas cotidianas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que são características deste modelo “grande flexibilidade e adaptabilidade” (GÜNTHER 2006, p. 204). Segundo Demo:

[...] Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (DEMO, 2002, apud CORREIA, 2010, p.6)

Num contexto de mudanças significativas na educação, como tem ocorrido nos últimos anos, garantir a flexibilidade na condução de pesquisas educacionais é importante para contemplar uma investigação e interpretação que considere não apenas números, mas seres humanos em toda sua complexidade.

Neste sentido, “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencialmente pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas” (TRIVIÑOS, 2008, p. 130). Por isso, na pesquisa qualitativa o ser humano é analisado dentro de seu contexto, considerando-se os processos históricos que envolvem os sujeitos.

Por conseguinte, relato que a obtenção de dados foi feita junto a professores de Língua Portuguesa, observando-os nas reuniões de estudo do projeto Sala do Educador. Este espaço de formação centrada na escola foi implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), a fim de diagnosticar problemas e fracassos no cotidiano escolar para, segundo a própria Secretaria, criar mecanismos que sanem tais dificuldades.

De acordo com Kramer (1997, p.22), na pesquisa de abordagem qualitativa, “tanto o objeto quanto o sujeito das ciências humanas e sociais não

são dados, mas sim construídos, inseridos numa sociedade, numa cultura e numa linguagem". Para a autora:

São [...] fruto de seu momento histórico e reconstrutores da realidade: só existe ciência que se pretende humana se esta, em seu âmago, jamais prescindir da dialogicidade. Para entender o homem não mais como um produto estanque, objeto de explicação, mas como um ser histórico e social, em processo, que se interroga constantemente, é preciso também um olhar processual para esse homem, um olhar que o perceba inclusive no incessante movimento e na multiplicidade que é a sua vida. (KRAMER, 1997, p.22)

Logo, enquanto professora pesquisadora, tenho nesta abordagem a liberdade da qual preciso para entender os fenômenos que cercam minha prática pedagógica, bem como o contexto histórico em que atuam os profissionais da educação básica. E a partir desses dados, pretendo compreender aspectos relacionados à formação contínua de professores e suas leituras nesse processo. Logo:

Vinculado à abordagem qualitativa de pesquisa, está o caráter exploratório do estudo, que abrange os aspectos da intersubjetividade dos sujeitos envolvidos. Estes não são considerados apenas portadores de dados empíricos, mas sujeitos possuidores de conhecimentos, carregados de experiências pessoais e profissionais. Há o interesse em se descobrir, o lado oculto da formação do professor, que utiliza a leitura como instrumento de trabalho e, ao mesmo tempo, dela se vale para sua própria formação. (CAVALLI, 2006, p. 363)

Assim sendo, optei pela pesquisa de abordagem qualitativa devido às suas características básicas, descritas por Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13): 1) ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e, no meu caso, as duas escolas estaduais de Pedra Preta; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos, conseqüentemente, procurei descrever densamente o fenômeno observado, apresentar as transcrições das entrevistas da forma mais detalhada possível e trazer para o interior deste texto os documentos oficiais que versam sobre a formação contínua em Mato Grosso; 3) a preocupação com o processo da pesquisa foi predominante em meu trabalho, visto que, mais do que preocupar-me com os

resultados das leituras dos sujeitos na formação contínua, interessou-me o que e como os professores liam, ou seja, a interação do grupo, suas discussões e reflexões sobre a leitura, os problemas e dificuldades atinentes às suas práticas; 4) como sintetizam Lüdke e André “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial para o pesquisador” (1986, p.12). Assim, busquei ouvir os professores no sentido de compreender seus motivos, expectativas e interesses de participação no projeto Sala do Educador, bem como os problemas enfrentados por eles; 5) Seguindo um processo indutivo, esta pesquisa não partiu de hipóteses previamente definidas, pois, embora houvesse um quadro teórico orientando a coleta e análise dos dados, foi no próprio percurso da pesquisa e interação no contexto escolar que as questões foram se delineando mais claramente.

Para a execução da pesquisa, a escolha foi a de tipo etnográfica. Sobre tal metodologia, André comenta que “o que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos *do tipo etnográfico* e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28 – Grifos meus). Ainda segundo a autora:

Outro aspecto peculiar aos estudos etnográficos é a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria. O processo etnográfico pode partir de questões bem claras e definidas ou de um esquema teórico incipiente que vai se construindo e estruturando ao longo da pesquisa. A flexibilidade do esquema de trabalho deve ser, no entanto, aproveitada para uma ampliação e enriquecimento da teorização e não como pretexto para justificar a falta de um caminho teórico definido. (ANDRÉ, 2006, p. 38, 39)

Sendo assim, pesquisar o cotidiano escolar é, sem dúvida, um caminho de descobertas em que a prática facilmente se mistura à teoria, pois, para a autora:

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que

caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (ANDRÉ, 2006, p. 39)

Esquema 1 - Estudos do cotidiano escolar



Fonte: Elaborado pela autora baseado na obra: A pesquisa no cotidiano escolar (ANDRÉ, 2006).

Por se tratar de pesquisa etnográfica, relato que minha permanência nas escolas observadas foi de cerca de seis meses, iniciando algumas observações em agosto de 2011. A partir de fevereiro de 2012 foi retomado o trabalho de campo para prosseguir com a coleta de dados nas escolas A e B. Sendo que na Escola A, permaneci de 15 de agosto a 06 de setembro em 2011, e, de 27 de fevereiro a 09 de maio em 2012. Na Escola B, a permanência se deu de 25 de agosto a 19 de outubro de 2011. E, de 28 de março a 20 de junho de 2012.

E mais uma vez me apoio nos escritos de André (1995), quando diz que:

Finalmente a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p. 30)

Convém ressaltar que a pesquisa do tipo etnográfica tem como foco principal questões da prática escolar, isto é, o “saber e fazer docente” (ANDRÉ, 2006, p.7). Assim sendo, investigar as ações e relações do dia-a-dia da prática escolar tem finalidade de repensar os processos de formação e aperfeiçoamento docentes. Logo, “o enfoque no cotidiano escolar significa, pois, estudar a escola em sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas”. (ANDRÉ, 2006, p. 42).

O propósito é compreender o cotidiano como momento singular do movimento social, e isso vai exigir, do ponto de vista teórico, o manejo de grandes categorias sociais como classe, cultura, hegemonia, etc. Do ponto de vista metodológico isto implica complementar as observações de campo com dados advindos de outras ordens sociais, como por exemplo a política educacional do país, as diversas organizações sociais que exercem alguma influência na escola etc. (ANDRÉ, 2006, p. 42)

Assim, pesquisar o cotidiano escolar significa entender todos os processos que envolvem a organização responsável por construir o conhecimento.

Como instrumento de coleta de dados, lancei mão de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários junto às professoras entrevistadas, além de análise documental que serviu de suporte para a concretização dos passos da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a utilização de roteiro flexível, permitindo-me realizar adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Deste modo, justifico tal escolha por possibilitar trabalhar com perguntas específicas, mas com liberdade de expansão nos questionamentos, a fim de estabelecer diálogos com os sujeitos. Conversações estas, cuja finalidade é levantar dados que esclareçam a complexidade da formação contínua.

Para Lüdke e André (1986, p. 33), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. De acordo com Cavalli (2006, p. 365), “a entrevista representa nas Ciências Sociais um dos principais instrumentos de coleta de dados”, uma vez que:

[...] possui caráter interativo, devido à reciprocidade entre quem pergunta e quem responde e serve como meio de aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados mais superficiais, permitindo correções, esclarecimentos, ganhando vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado (CAVALLI, 2006, p. 365)

Durante as entrevistas, questionamentos e dúvidas surgiam, permitindo-me estabelecer diálogos com os sujeitos, o que proporcionou partilhar de suas experiências e práticas de formação, e, em alguns momentos, favoreceu a reformulação das perguntas, bem como das respostas fornecidas. No momento de algumas transcrições, verifiquei a necessidade de voltar a campo, a fim de refazer alguns questionamentos para que os dados fossem coletados de forma a atender os objetivos elencados.

Com o decorrer da pesquisa, senti ainda a necessidade de aplicar questionários com a finalidade de levantar alguns dados quanto a gênero, tempo de atuação no magistério, formação acadêmica, tempo de trabalho na rede pública de ensino, com vistas a traçar o perfil dos sujeitos investigados.

Outro ponto relevante para o desenvolvimento do trabalho foi realizar análise dos documentos e textos utilizados nas formações, por considerá-los “uma fonte estável e rica” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39), cujo objetivo foi “ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação”. (HOLSTI, 1969, apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39)

2.1. Procedimentos adotados

Para a realização desta pesquisa, foram feitos alguns passos que relato neste tópico, a fim de apresentar ao leitor os caminhos adotados para concretização deste estudo.

Após conversa com minha orientadora, e cumprimento de algumas disciplinas no PPGEdu, fiz o levantamento documental na SEDUC/MT, principalmente por meio do CEFAPRO/Rondonópolis e Assessoria Pedagógica

de Pedra Preta, sobre o tema formação contínua em Mato Grosso e, também, acerca do Projeto Sala do Educador. Sendo assim, neste primeiro momento, localizei o Parecer Orientativo (PO/SEDUC/2011), que implementou o projeto nas escolas estaduais de Mato Grosso no ano de 2011.

Em seguida, em visita ao CEFAPRO de Rondonópolis, no segundo semestre de 2011, tive acesso ao livro Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (SEDUC, 2010).

Passei, então, para o momento de seleção das escolas a serem observadas, cujos critérios estabelecidos por mim foram:

- Ser escola pública da rede estadual;
- Ter o projeto Sala do Educador;
- Ter professores de Língua Portuguesa participantes dos encontros de estudo.

Por conseguinte, achei necessária a ida a campo no início do segundo semestre de 2011, a fim de solicitar, junto aos diretores das escolas, autorização por escrito para a realização da presente pesquisa, sendo que ambos assinaram o consentimento e elas estão arquivadas.

Com as autorizações em mãos, passei para as observações, que foram registradas em diário de campo. O passo seguinte foi à escolha dos sujeitos, que explicarei mais detalhadamente no Item 2.3.

Após a escolha dos sujeitos, realizei a aplicação de um *roteiro de conhecimento do professor pesquisado* (Apêndice – I p.157), e, em seguida, coletei as entrevistas semiestruturadas (ver roteiro para entrevista com os professores, Apêndice – II p. 158), o que me possibilitou maior flexibilidade na condução dos questionamentos.

Na análise documental foram estudados alguns documentos legais. Pertencentes à esfera federal foram: LDB (Lei 9.394/96) Capítulo V, Título VI, Artigo 61, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, referente à 5ª e 8ª séries. No âmbito estadual, analisei a Constituição Estadual de Mato Grosso, especificamente o Art. 237, inciso III, E.C., nº 12/1998, a Lei Complementar 50/98 (LOPEB), a Lei 8.405/2005¹⁰, a Lei 12.014/2009, o Parecer Orientativo (2011/2012) da SEDUC-MT e o documento Política de

¹⁰ Institui os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPROS).

Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Quanto às escolas nas quais desenvolvi a pesquisa de campo, os documentos analisados foram na Escola A, Projeto Sala do Educador 2012, Subprojetos de intervenção (desenvolvidos dentro do projeto Sala do Educador): 1) Leitura e Interpretação gráfica de mapas; 2) TICs como ferramenta de aprendizagem; 3) Pedra Preta: uma cidadezinha, mas não uma qualquer; 4) Os Blogs como ferramenta de aprendizagem.

Na Escola B, os documentos analisados foram Projeto Sala do Educador 2012, Projeto Político Pedagógico, Ata de registro referente ao desenvolvimento da Sala do Educador.

A segunda etapa foi categorizar e organizar as entrevistas coletadas e transcritas, a partir dos objetivos por mim estabelecidos, considerando sempre a questão norteadora. Desta forma, o índice foi elaborado, onde elenquei as perguntas feitas nas entrevistas, associando-as aos objetivos, e assim, formando os tópicos de análise.

A partir das entrevistas, os dados foram agrupados e analisados por meio de leituras reflexivas e interpretativas das falas dos sujeitos, apoiando-me nos teóricos escolhidos, bem como nas minhas percepções e experiências enquanto professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino.

2.2. O contexto pesquisado

Como já foi mencionada, a pesquisa foi realizada no município de Pedra Preta, localizado a 270 km de Cuiabá, às margens da BR 364. Reitero que minha escolha se deu pelo fato de ser professora da rede pública estadual naquele município, onde nasci e cresci, e sinto-me motivada a contribuir com a prática de professores e colegas de trabalho.

Apresento de forma breve o contexto da investigação. Pedra Preta foi fundada por imigrantes japoneses em meados de 1954 e passou da condição de distrito de Rondonópolis a município em 13 de maio de 1976. Possui, de

acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹, 15.755 habitantes, com densidade demográfica de 3,83 (hab./Km²). Ainda de acordo com o IBGE, atualmente, Pedra Preta é considerada um dos maiores produtores de grãos do Estado de Mato Grosso e sua produção é escoada para Rondonópolis, que a industrializa e comercializa.

As duas escolas estaduais por mim escolhidas estão localizadas em área central do município. Como forma de preservar as instituições investigadas, decidi utilizar nomes fictícios, denominando-as de Escola A e Escola B.

A seguir, mapa de Mato Grosso, com localização exata do município, a fim de situar o leitor com maiores detalhes do espaço territorial mencionado neste estudo.

Figura 7– Mapa de Mato Grosso/Pedra Preta



Fonte: TV Centro América. Disponível em:
http://rmtonline.globo.com/banco_imagens_novo/MT/2010/Mapa_Cba_PedraPreta_fazenda.jpg

¹¹ Disponível em: <Http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

2.2.1. Escola A

No momento da pesquisa, a Escola A estava atendendo ao Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), sendo duas últimas fases do 3º Ciclo e as três fases do EM. Sendo constituída por dezenove (19) salas de aula, sendo onze (11) no prédio sede, e oito (8) anexas, no distrito de Vila Garça Branca. Possui também laboratório de informática, laboratório de ciências, cozinha e refeitório, uma sala de material de limpeza, sala de depósito, secretaria e diretoria em anexo. Conta ainda com uma quadra esportiva coberta, quadra de areia, uma biblioteca pequena, uma sala para os professores, banheiros para alunos, banheiro para funcionários e uma horta. No momento da coleta de dados¹², a escola contava com um total de mil e vinte e sete (1.027) alunos matriculados.

Fiz contato com a Escola A em agosto de 2011, a fim de obter autorização para desenvolvimento da investigação. Coordenadoras e direção me receberam de forma cordial e amigável, fator este de considerável importância para o pesquisador que sai a campo em busca de dados.

Relato que no período em que estive na escola fui bem recepcionada por todos os funcionários, e, sempre que solicitei fui atendida de forma competente pelas coordenadoras e diretora. Quanto aos professores, todos demonstraram interesse e cordialidade em fornecer informações para a pesquisa.

No primeiro encontro referente ao Projeto Sala do Educador de que participei, fui apresentada pela coordenadora Amanda¹³, que justificou junto aos professores minha presença nos encontros de formação contínua¹⁴.

Na Escola A, os encontros aconteciam todas as terças e quartas-feiras, das 16h30min às 18h30min. Pelo fato de muitos professores trabalharem os três períodos e em outras escolas, optaram por horário intermediário. Os

¹²Dados fornecidos pela coordenadora Amanda em 15 de agosto de 2012.

¹³ Os nomes atribuídos aos sujeitos serão melhor explicados no Item 3.2 da presente dissertação

¹⁴ As observações começaram no segundo semestre de 2011 e se estenderam até o primeiro semestre de 2012.

primeiros 15 minutos dos encontros eram direcionados à “Acolhida”¹⁵, termo criado pelos professores da Escola A, e que eram destinados para mensagens, recados e socialização do grupo.

No segundo semestre de 2011, os encontros estavam divididos da seguinte forma:

- Terça-feira: acolhida e leitura
- Quarta-feira: acolhida e Execução dos projetos de intervenção

Em 2012, comecei a observar os encontros em fevereiro, período de implementação e construção do projeto na escola. Segundo a coordenadora Amanda, em conversa informal, foi feita uma reunião no início do ano letivo, e solicitado aos professores que fizessem os diagnósticos junto aos alunos para subsidiarem os projetos de intervenção, para o ano letivo de 2012.

O primeiro encontro da Sala do Educador foi um momento direcionado para acertos e metas a serem tratados nos encontros posteriores. Ficou então decidido que estudariam, no decorrer do ano letivo de 2012, textos relacionados à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como sua elaboração em conjunto com todos os profissionais da escola.

Decidiu-se ainda, de acordo com o Parecer Orientativo (PO)¹⁶, que se cumpririam oitenta horas de Projeto Sala do Educador, divididos em quarenta no primeiro semestre e quarenta no segundo semestre.

Com relação às quarenta horas do primeiro semestre, ficou decidido já no primeiro encontro que cumpririam vinte horas (20) de estudo acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) e vinte horas (20) ficariam destinadas para construção, elaboração e apresentação dos subprojetos de intervenção. Sendo assim, no primeiro semestre de 2012, os encontros ficaram divididos da seguinte forma:

- Terça-feira: Acolhida e leituras acerca do PPP;
- Quarta-feira: Elaboração dos projetos de intervenção;

Para que se tenha uma real noção do desenvolvimento do projeto geral da Escola A, escolhi apresentar, por meio de quadros, o cronograma de estudo com as temáticas e carga-horária definidas pela coordenação, em consenso

¹⁵ Este termo foi criado pelos próprios professores, segundo informação da coordenação.

¹⁶ Ver Parecer Orientativo/SEDUC/MT/2012.

com os profissionais, com vistas à execução dos encontros de formação. No primeiro semestre as atividades foram de embasamento teórico para reconstrução do PPP e também para construção dos subprojetos de intervenção.

Quadro 2– Sala do Educador/Escola A 1º semestre 2012

SALA DO EDUCADOR		
N.º	Atividades desenvolvidas - 1º Semestre	C.H.
01	Apresentação do Orientativo (SEDUC/CEFAPRO) de 2012 e organização das propostas de trabalho do Sala de Educador: tomada de decisões.	04 h
02	Elaboração dos Projetos.	08 h
03	Socialização dos projetos.	02 h
04	Embasamento teórico sobre PPP de acordo com proposta da SEDUC no Sigescola/GPO. ¹⁷	10 h
05	Socialização das leituras (PPP).	02 h
06	Preparação de atividades para execução dos projetos.	06 h
07	Embasamento teórico sobre PPP de acordo com proposta da SEDUC no Sigescola/GPO.	04 h
08	Socialização dos resultados da aplicação dos projetos.	02 h
09	Socialização geral das leituras (PPP).	02 h
Total de Horas		40 h

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Projeto Sala do Educador/E A (2012)

Para o segundo semestre de 2012 ficaram estabelecidos os horários e conteúdos efetivando as reformas apontadas no primeiro semestre para o PPP e também conclusão e socialização da aplicação dos subprojetos com os alunos, as atividades ficaram assim:

Quadro 3 – Sala do Educador/Escola A 2º semestre 2012

SALA DO EDUCADOR		
	Atividades desenvolvidas - 2º Semestre	C.H.
01	Reordenação das propostas de trabalho relativas aos projetos em execução.	02 h
02	Embasamento teórico sobre PPP de acordo com proposta da SEDUC no Sigescola/GPO e possível reelaboração do texto original.	14 h
03	Preparação de atividades dos projetos em execução.	16 h
04	Socialização final dos resultados da aplicação dos projetos.	04 h
05	Socialização geral das leituras e reelaboração do PPP.	04 h
Total de Horas		40 h

Fonte: elaborado pela autora a partir do Projeto Sala do Educador/EA (2012)

O projeto da Escola A foi, desde o início, bem articulado, a equipe gestora apresentou rapidez na elaboração e desenvolvimento da parte escrita e aplicação dele junto aos profissionais da educação.

¹⁷ É a página oficial no site da SEDUC direcionada para orientar, estruturar e organizar o PPP das escolas estaduais.

Enfatizo que nesta escola foi elaborado um projeto maior, para o núcleo comum de estudos, cuja estrutura foi apresentada anteriormente por meio dos quadros 2 e 3. E também foram construídos subprojetos de intervenção a partir dos diagnósticos da realidade dos alunos. Os subprojetos desenvolvidos na Sala do Educador na Escola A foram:

Quadro 4 - Subprojetos Escola A

SALA DO EDUCADOR	
Subprojetos de intervenção	Os Blogs como ferramenta de aprendizagem
	Pedra Preta: uma cidadezinha, mas não uma qualquer ¹⁸
	Leitura e Interpretação gráfica de mapas
	TICs como ferramenta de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Projeto Sala do Educador/E A (2012)

Acredito que os subprojetos desenvolvidos na Escola A são de grande valor para a discussão acerca da formação contínua de professores, pois a partir dos diagnósticos levantados eles foram construídos voltados para o atendimento das necessidades dos alunos, e, a partir desses, os professores fizeram a escolha de textos para leitura e discussões pertinentes aos mesmos.

Para esta dissertação, porém, dentre quatro subprojetos de intervenção desenvolvidos na SE, escolhi um único subprojeto, por se tratar de um grupo de que participei de forma mais efetiva durante todas as observações, acompanhando as leituras, discussões e desenvolvimento do mesmo e também pelo fato de não poder acompanhar simultaneamente as leituras em todos os grupos.

Por meio de diagnóstico mais geral foi detectado que os alunos do período noturno precisavam de maior atenção, como consta no Projeto Sala do Educador 2012 da Escola A:

Este ano, quanto à composição de grupos, decidiu-se por quase unanimidade dos professores participantes da sala, que as coligações de estudo deveriam abraçar o período noturno, devido "grosso modo" a evasão e repetência efetivada nesse turno. (ESCOLA A, 2012a, p. 13)

¹⁸ Subgrupo por mim observado durante a pesquisa

No caso do grupo que acompanhei, já estavam com o subprojeto encaminhado. As leituras estavam configuradas em temáticas, como interdisciplinaridade e como trabalhar com projetos.

Foi exposto pela líder do grupo, professora Alice, que trabalhariam a história da cidade em uma perspectiva social, familiar e cultural. Com isso, algumas disciplinas foram envolvidas, relacionando ao tema os conteúdos previstos para cada série (ESCOLA A, 2012a).

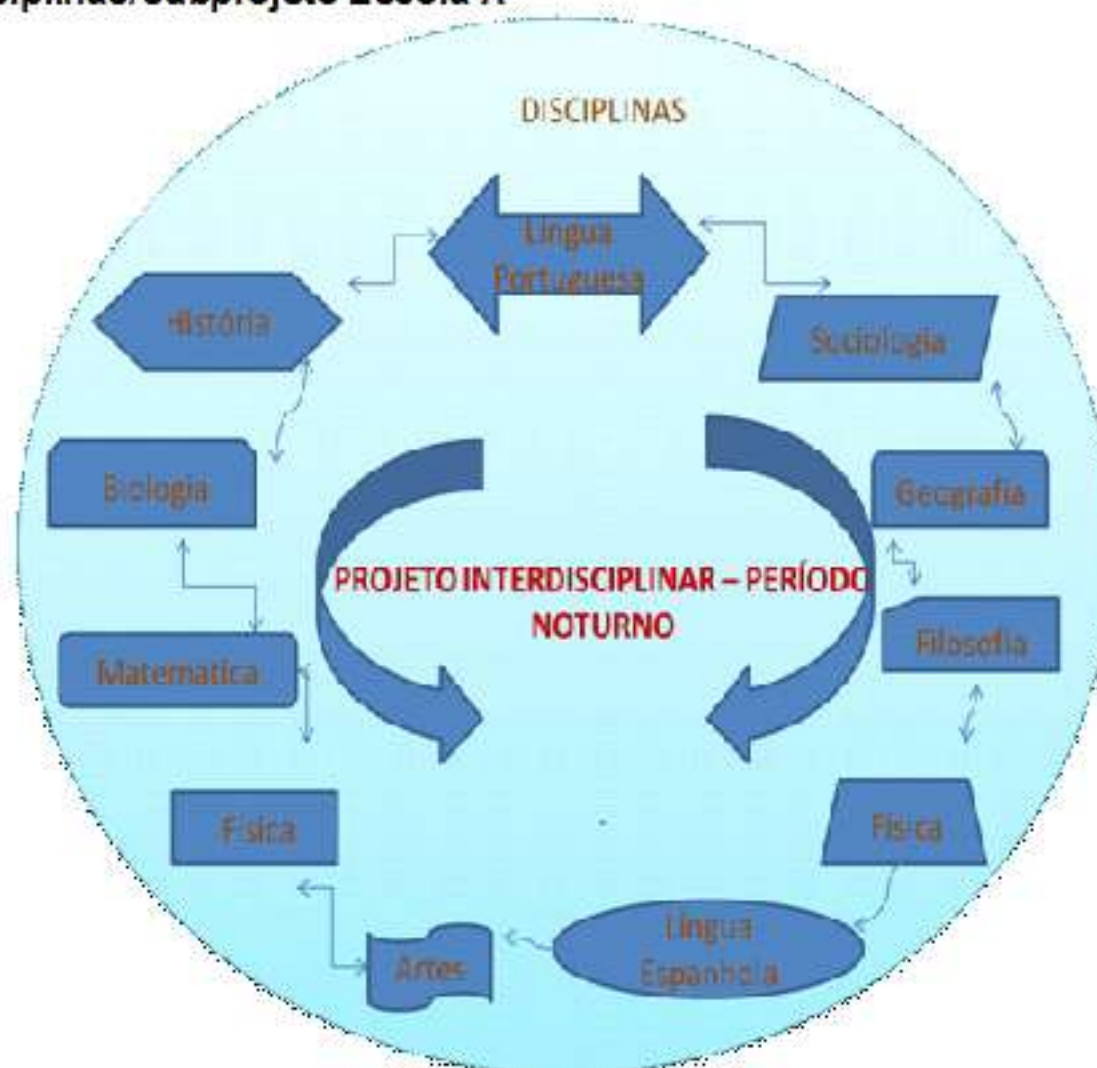
O grupo construiu um Blog, cujo objetivo era dar suporte para todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Ele seria utilizado como instrumento de ensino, e, também como facilitador da comunicação e interação alunos/professores.

O subprojeto foi intitulado: *“Pedra Preta: uma cidadezinha, mas não qualquer”*, e o tema *“Resgate histórico, geográfico e cultural de Pedra Preta”*. (ESCOLA A, 2012b, p. 1).

As disciplinas envolvidas foram Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Espanhol, Artes, Biologia e Química. Todas do período noturno, pois, segundo diagnóstico feito pelos professores, os alunos precisavam de atividades que incentivassem a presença e a permanência em sala de aula.

O organograma abaixo foi elaborado pelos professores participantes do subprojeto, a fim de demonstrar as disciplinas envolvidas, e apresentar a estrutura do mesmo.

Esquema 2– Disciplinas/Subprojeto Escola A



Fonte: Subprojeto Interdisciplinar, EA, 2012.

Para a elaboração de tal subprojeto, foram apresentados, de acordo com instruções do PO - 2012 da SEDUC-MT, diagnósticos da realidade escolar, a fim de se justificar sua construção e aplicação. São eles:

1. Os nossos alunos, conforme diagnóstico apresentam-se bastante desmotivados para a aprendizagem;
2. Nossos alunos apresentam deficiências em várias habilidades consideradas relevantes para que desempenhem competências esperadas para as séries em que estudam;
3. O professor se vê impotente e frustrado diante do desinteresse do aluno e da sua defasagem de conhecimento;
4. Os alunos do Ensino Médio precisam desenvolver habilidade que contemplem competências exigidas pelo ENEM e vestibulares, como requisitos para cursarem um curso superior;
5. A importância de se conhecer melhor a cidade onde se mora sob todos os aspectos, histórico, geográfico e cultural, promovendo, assim, um sentimento mais patriótico, um olhar mais sensível pela mesma;

6. A relevância dos trabalhos com as tecnologias, e do interesse dos nossos jovens pela internet, construiremos, junto com os alunos, um Blog para interagirmos sobre os resultados obtidos neste trabalho.

7. Nós, educadores deste estabelecimento, buscamos uma metodologia que motive os alunos e ao mesmo tempo nos motive a construir o conhecimento de uma maneira horizontal, promovendo a interação aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, professor-coordenação, escola comunidade e gere a construção da aprendizagem de uma maneira significativa. (ESCOLA A, 2012b, p. 1,2)

Para que se tenha uma visão geral de como foi desenvolvido o subprojeto na escola, apresento de forma resumida, por meio de quadros, os conteúdos e temas para cada disciplina participante, pois, embora não tenha a pretensão de análise detalhada, optei por organizá-los, a fim de apresentar ao leitor os conteúdos desenvolvidos pelos professores na tentativa de solucionar os problemas por eles identificados.

Para os Primeiros anos do Ensino Médio, os conteúdos e disciplinas ficaram estabelecidos da seguinte forma:

Quadro 5 – Conteúdos Ensino Médio /Escola A 1º Ano

Disciplinas	Conteúdos
Língua Portuguesa	Estruturação de projeto. Gêneros textuais: fábula, lenda, crônica (sobre acontecimentos da cidade) carta (partindo Carta de Caminha), poesia.
História	Migração. Etnia. Povoação. História das eleições.
Geografia	Localização da cidade
Ciências	Problemas ambientais da cidade.
Sociologia	Lei sobre o brasão. Surgimento.
Filosofia	Religião – credos existentes em Pedra Preta. Fundação.
Artes	Brasão – criador do Brasão da cidade
Matemática	Dimensão do Brasão.
Espanhol	Vocábulos afins. Produção textual.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do subprojeto EA/2012.

Foi possível verificar entre os professores das disciplinas mencionadas no quadro acima, o envolvimento dos mesmos na construção dos subprojetos. A interação e partilha de ideias e informações foi algo que ficou evidenciado duramente minhas observações. Para as segundas séries do Ensino Médio, os conteúdos foram assim distribuídos:

Quadro 6 – Conteúdos Ensino Médio /Escola A 2º Ano

Disciplinas	Conteúdos
Língua Portuguesa	Estruturação de projeto. Gêneros textuais: Crônica, notícia, cartas oficiais, conto, relatório científico
História	História das escolas da cidade.
Geografia	Diferença entre bairro, distrito e município.
Ciências	Coleta de lixo. Culinária. Qualidade da alimentação.
Sociologia	Secretaria da educação, Legislação.
Filosofia	Festas religiosas, Festas tradicionais.
Artes	Bandeira
Matemática	Dimensões da bandeira. Tabulação de dados. Gráficos
Espanhol	Vocábulos afins. Produção textual

Fonte: Adaptado pela autora a partir do subprojeto EA/2012.

Os profissionais envolvidos no subgrupo por mim observado fizeram leituras sobre interdisciplinaridade, e partir dos diagnósticos, selecionaram os conteúdos a serem ministrados em suas referidas disciplinas. Com relação ao terceiro ano do Ensino Médio, percebi que os professores se mobilizavam em busca de conteúdos que também fossem adequados à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Quadro 7 – Conteúdos Ensino Médio/Escola A 3º Ano

Disciplinas	Conteúdos
Língua Portuguesa	Estruturação do projeto. Gêneros textuais: conto, notícia, artigo de opinião, reportagem, relatório científico.
História	Três poderes: legislativo, executivo e judiciário.
Geografia	Clima, solo, economia. – agronegócio, empresas, indústrias, profissões, transportes.
Ciências	Postos de Saúde – natalidade, principais doenças.
Sociologia	Segurança Pública – delitos mais frequentes. Assistência social – APAE, Lar dos Idosos.
Filosofia	Projetos do Executivo, Legislativo e Judiciário.
Artes	Hino – história, autor, ilustração, música.
Matemática	Tabulação de dados. Gráficos – Utilização do programa Excel.
Espanhol	Vocábulos afins. Produção textual.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do subprojeto EA/2012.

De acordo com a coordenadora do subprojeto, professora Alice¹⁹, todos os professores envolvidos no projeto estavam determinados a adquirir conhecimentos acerca do tema interdisciplinaridade, a fim de desenvolver a proposta de estudo. O cronograma de realização das atividades ficou estabelecido da seguinte forma, como consta no subprojeto de intervenção:

Quadro 8 – Cronograma subprojeto – I Semestre

Socialização do projeto na "Sala do Educador"	28/mar
Abertura – palestrante, participação representante(s) do CEFAPRO	13/abr.
Início da montagem do projeto.	16 a 20/abr.
Embasamento Teórico	23/abr. a 31/maio
Elaboração da Coleta de dados – questionários, entrevistas, consultas aos sites do IBGE.	02/maio a 15/jun.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do subprojeto EA/2012.

Verifiquei, portanto, organização nas atividades, de modo que faziam leituras pertinentes ao desenvolvimento do projeto e também de conteúdos, para sua aplicação em sala de aula. Para o segundo semestre, as atividades ficaram previstas da seguinte forma:

Quadro 9 – Cronograma subprojeto – II Semestre

Aplicação dos ICDs - Instrumentos de Coleta de Dados – questionários, entrevistas, consultas aos sites do IBGE	Julho
Tabulação dos Dados Coletados	Agosto
Análise dos Dados Coletados	Setembro
Conclusão e sugestão	Outubro
Montagem de painéis e apresentação dos resultados	Novembro

Fonte: Adaptado pela autora a partir do subprojeto EA/2012.

Deste modo, o objetivo dos quadros anteriormente apresentados foi oferecer, sucintamente, informações relacionadas ao desenvolvimento do projeto Sala do Educador na Escola A, de forma que fique clara tanto a estrutura do projeto para núcleo comum, isto é, o projeto maior, quanto a estrutura do subprojeto por mim observado.

Os quadros possibilitam a visão geral do projeto na escola, que trabalha com núcleo comum, onde ocorreram às leituras para o Projeto Político

¹⁹ Os nomes atribuídos aos sujeitos serão melhor explicados no Item 3.2 da presente dissertação

Pedagógico (PPP), e os subgrupos, momento em que se trabalhavam diretamente as dificuldades dos alunos, diagnosticadas pelos professores.

2.2.2. Escola B

A Escola B surgiu quando Pedra Preta era ainda distrito de Rondonópolis e funcionava com turmas de 1ª a 8ª séries, como extensão da Escola 13 de Junho do município sede. Possui clientela bastante diversificada, como alunos da zona urbana e rural, e alunos advindos dos bairros de regiões periféricas e do bairro central. De acordo com o Projeto Sala do Educador (2012, p. 12), “a escola está localizada na área central, onde possui comércio, moradia e praça nas mediações da mesma, sendo os nossos alunos de classe média baixa”.

A Escola B atende do 2º ao 3º Ciclo do Ensino Fundamental, no período diurno. À noite, a escola trabalha com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em documento fornecido pela secretaria da escola, no momento da coleta de dados, haviam mil quatrocentos e oito (1.408) alunos matriculados, nas modalidades anteriormente citadas.

Como aponta o projeto Sala do Educador, o ensino na Escola B está estruturado de seguinte maneira:

Ensino Fundamental Ciclo de Formação Humana, 2º segmento e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Os alunos são agrupados em três turnos diários: Matutino: 3ª fase do 2º ciclo e 1ª, 2ª e 3ª fase do 3º ciclo. Vespertino: 1ª, 2ª e 3ª fase do 2º ciclo; 1ª, 2ª e 3ª fase do 3º ciclo e uma sala de Superação do 2º Ciclo. Noturno: 1º ano, 2º ano e (terminalidade) da 3ª fase do 2º segmento e 1º ano, 2º ano (terminalidade) e 3ª fase do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. (MATO GROSSO, 2012, p.6)

De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola B possui um espaço físico construído pouco maior que a Escola A. Tem amplo pátio, dezoito (18) salas de aula, sendo quinze (15) no prédio sede e três (3)

anexas, (duas localizadas no Distrito de São José do Planalto e uma na Escola Municipal Dulci Meire - situada em região periférica do município). Esta última atende a alfabetização de adultos.

A escola conta ainda com uma dependência administrativa, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, cozinha com refeitório, sala de direção, sala de coordenação, secretaria, sala de professores e uma biblioteca de porte médio, que atende a todo o município, por ter boa estrutura. Possui um banheiro para alunos, um banheiro para funcionários, sala de recursos didáticos, lavanderia e ampla área externa, sala de articulação, sala de superação e sala de recursos multifuncionais. Há ainda quadra de esportes coberta, que no momento deste estudo encontrava-se fechada para reforma. A sede da Assessoria Pedagógica funciona em sala cedida por esta escola.

Nesta unidade de ensino os encontros acontecem nos períodos matutino e vespertino, em que um coordenador era responsável pela turma da manhã, e o outro pela turma da tarde. Ressalta-se, porém, que era único projeto para os dois grupos.

Embora tenha começado minhas observações nos dois períodos, decidi por um único turno, por motivo de tempo disponível e também pelo fato de que achei a dinâmica de andamento dos grupos diferenciada. E isso, a meu ver, traria conflitos na reflexão para análise de dados, pois não dispunha de tempo suficiente, já que estava também em outra instituição de ensino.

A Escola B trabalhava numa perspectiva diferenciada da Escola A. O projeto Sala do Educador 2012 foi construído a partir de diagnósticos já levantados pelos professores no momento da avaliação do projeto no ano anterior (2011), bem como durante reunião entre os professores no início do ano letivo corrente (2012).

Segundo informou a coordenadora Bela²⁰, em conversa informal, os professores participantes do grupo de estudo do período vespertino se reuniram no início do ano, a fim de elencar, a partir dos diagnósticos, temas a serem discutidos nos encontros de formação. Com base nos diagnósticos, definiram-se os temas que seriam trabalhados no decorrer do ano, porém,

²⁰ Ver Item 3.2

todos voltados para os professores, sem a intervenção direta com os alunos, como é o caso da Escola A.

A metodologia de estudo da Escola B também era diferenciada. Ficou decidido pelos profissionais participantes do projeto que haveria coordenadores de encontro, ou seja, para cada temática selecionada pelos participantes teriam dois ou mais professores responsáveis pela separação de material para estudo, organização da reunião e apresentação do tema.

Isso, de certo modo, foi bem interessante, no sentido de descentralizar as responsabilidades que por hora ficavam apenas com a coordenação pedagógica. Nesta perspectiva, houve maior participação dos docentes, que se sentiam envolvidos no processo de elaboração, organização e execução do projeto na escola. Os temas ficaram distribuídos da seguinte forma para o 1º semestre:

Quadro 10 – Sala do Educador /2012 /Escola B

I SEMESTRE	
Núcleo comum	Elaboração coletiva do projeto
	Projeto Fical ²¹
	Violência escolar
	Práticas e manuseios dos aparelhos tecnológicos em sala de aula.
	Criação Power Point
	Função dos profissionais da educação
	Seminário – avaliação e auto avaliação
	Criação Power Point
Subgrupos	Função dos profissionais da educação

Fonte: Projeto Sala do Educador 2012 EB- Adaptado pela autora.

O subgrupo relatado no cronograma relaciona-se à divisão de profissionais por encontros para desenvolvimento dos conteúdos. Neste caso, havia aula teórica com os professores coordenadores do encontro e depois se

²¹O Projeto FICAL (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente/Indisciplinado/Infrator) é "**COMPROMISSO INSTITUCIONAL**", que de acordo com o próprio documento tem como "**intervenientes/interessados** a UNDIME/MT - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso, a UNCME/MT - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; CEE/MT - Conselho Estadual de Educação; bem como do CDECA/MT - Conselho Estadual do Direito da Criança e do Adolescente" e que foi criado como instrumento de apoio aos profissionais da educação. De acordo com o documento, o projeto surge devido "a grande ocorrência de infrequência/abandono escolar, atos de indisciplina e atos infracionais nas dependências das escolas da rede estadual de ensino, sob a gestão administrativa da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, sem que os profissionais da educação possam tomar atitudes em tais situações;" (MATO GROSSO, 2012, p.1).

separavam em grupos menores para desenvolver atividades pertinentes ao tema, não exatamente subgrupos de intervenção, como o caso da Escola A.

Para o segundo semestre de 2012, a Escola B estabeleceu o cronograma da seguinte maneira:

Quadro 11– Sala do Educador /2012 /Escola B

II SEMESTRE/2012	
Núcleo comum	Educação Inclusiva
	Educação Inclusiva
	Direitos Humanos
	Direitos Humanos
	Diversidades
	Diversidades
	Higienização e limpeza
	Ambiente escolar
	Cooperação família escola
	Seminário – avaliação e auto avaliação

Fonte: Projeto Sala do Educador 2012 EB - Adaptado pela autora.

2.3. Sujeitos da pesquisa

Nas duas escolas *loci* somavam um total de trinta e três (33) participantes nos encontros de estudo. Na Escola A eram dezessete (17) profissionais da educação sendo um (1) apoio, três (3) técnicos, dez (10) professores, gestora e duas (2) coordenadoras. Na Escola B haviam dezesseis (16) participantes, sendo um (1) técnico, três (3) apoio, onze (11) professores e uma (1) coordenadora. Todavia, por não ter tempo o suficiente de analisar dados de todos os participantes optei por fazer um recorte. Pelo fato ser professora de Língua Portuguesa meu primeiro critério para escolha dos sujeitos foi o de serem da área da linguagem.

Com relação aos sujeitos, somam um total de dez, sendo que oito (8) são professoras e duas (2) coordenadoras. No início, não era minha intenção o foco nas coordenadoras, todavia, com o caminhar das observações e desenvolvimento da pesquisa, se fez necessário incluí-las, uma vez que as informações prestadas em conversas informais, bem como nas entrevistas oficiais, foram de grande valia para o desenvolvimento deste trabalho.

Na Escola A, como o projeto Sala do Educador contava com duas coordenadoras, escolhi apenas uma. E meu critério de escolha foi por ela ser professora de Língua Portuguesa, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 1988²².

Para a Escola B, o critério de escolha com relação à coordenadora foi pelo motivo de ela ser do período vespertino. Neste caso, selecionado para observação. Por isso, é o único sujeito da pesquisa que não possui graduação em Letras, sendo ela Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 1992²³.

Com relação aos demais sujeitos, são oito mulheres, professoras de Língua Portuguesa, todas com habilitação na área. Sete graduadas na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e uma na Universidade de Rondonópolis (UNIR). Todas possuem especialização na área de atuação. A idade varia entre 25 e 52 anos, sendo cinco efetivas e três interinas.

No quadro abaixo, apresento os nomes fictícios atribuídos a cada participante da pesquisa, a fim de preservar suas identidades. Por sugestão de minha orientadora, escolhi os nomes de acordo com a letra da escola, a fim de facilitar a gravação por parte dos leitores. Deste modo, os nomes dos sujeitos pertencentes à Escola A terão a inicial A e os nomes referentes à Escola B terão a inicial B.

Quadro – 12 -Apresentação dos sujeitos

SUJEITOS DA PESQUISA	
ESCOLA A	ESCOLA B
ALICE	BIANCA
ANA	BRUNA
ALINE	BÁRBARA
ARIELA	ANA BIA
ANA BIA	BELA
AMANDA	

Fonte: elaborado pela autora

O tempo de magistério varia entre trinta anos para o maior tempo e quatro anos para o menor tempo na profissão. Nenhuma delas, de acordo com as informações prestadas no Roteiro de Conhecimento do Professor

²²Dado coletado a partir do Roteiro de identificação do sujeito pesquisado. (Apêndice – I p.157).

²³Dado coletado a partir do roteiro de conhecimento do professor pesquisado (Apêndice – I p.157).

Pesquisado²⁴ do sujeito preenchido pelas professoras, exerce outras funções, isto é, todas atuam com dedicação exclusiva à docência.

Quadro 13 - Tempo de magistério

Professoras Escola A	Tempo de Magistério (anos)	Professoras Escola B	Tempo de magistério (anos)
Alice	30	Bela	19
Aline	15	Bruna	9
Ana	19	Bianca	5
Ariela	11	Bárbara	4
Ana Bia	5	-	-

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

O critério para escolha dos cinco sujeitos foi serem professoras de linguagem, e participarem dos encontros de estudo. Uma (Aline) foi escolhida por ter desistido do projeto, e isto me moveu a descobrir os porquês de tal desistência. Uma última professora (Ana Bia) me instigou pelo fato de dar aulas nas duas escolas pesquisadas e participar dos encontros em uma terceira escola. Daí me veio o questionamento: como diagnosticar problemas do cotidiano e discuti-lo em outro contexto?

2.4. Projeto Sala do Educador: breve contexto

O projeto Sala do Educador já foi mencionado em algumas pesquisas em nível estadual e nacional, dentre eles destaco: Favretto (2006), Laet (2007), Nogueira (2007), Gatti; Barreto; André (2011), Gatti et. al. (2011).

Neste trabalho, o projeto Sala do Educador²⁵ configura-se como espaço de coleta de dados acerca das práticas de leitura de professores de Língua Portuguesa na formação contínua, uma vez que está inserido no contexto das políticas públicas de formação em Mato Grosso.

Em 2003, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) criou e implantou a Sala de Professor, cuja finalidade era atender as demandas de

²⁴Ver apêndice - I p. 157 da presente Dissertação.

²⁵MATO GROSSO, Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, 2010, p. 22.

formação contínua dos docentes da rede estadual. Porém, a partir de 2009 todos os funcionários da escola passaram a ser reconhecidos como profissionais da educação²⁶. Com isso, o Projeto passou a ser nomeado *Sala do Educador* (MATO GROSSO, 2010).

Segundo a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), “a partir da publicação da Lei 12.014/2009, que altera o artigo 61 da LDB/96, há o reconhecimento dos funcionários de escolas, habilitados, como profissionais da educação” (MATO GROSSO, 2010, p.16 - Grifos do autor), conseqüentemente, passa-se a entender que todos os seguimentos que compõem a escola são formadores, desde a sala de aula, refeitório, pátio, entre outros:

[...] antes vistos como meros cumpridores de tarefas, assumem novo papel; isto exige preparo diferenciado para o exercício de sua profissão. Assim, merendeiras precisam, também, cuidar da educação alimentar, bibliotecários, ajudar na construção do hábito da leitura e da educação literária, secretários devem colaborar com o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem, configurando-se a instituição de novas identidades funcionais (BRASIL/MEC, 2004, apud, MATO GROSSO, 2010, p. 16,17).

Logo, optou-se por uma política de formação contínua que atendesse a todos os indivíduos que compõem o espaço escolar e que necessitam de formação coletiva, como esclarece o Parecer Orientativo:

Desse modo, a política estende o foco de seus investimentos da formação do conjunto de professores para abranger a todos os profissionais que atuam na escola. Sob a regulamentação da Lei Complementar nº 50/1998 (Art. 2º), em Mato Grosso, “entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica.” (MATO GROSSO, 2011, p. 2).

²⁶Lei 12.014/2009 (MATO GROSSO, Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, 2010, p. 22)

O Parecer Orientativo²⁷ (2011) instituiu a Sala do Educador nas escolas estaduais de Mato Grosso, estabelecendo como meta a constituição de grupos de estudo, a fim de atender as necessidades observadas no cotidiano escolar, a partir dos diagnósticos feitos pelos profissionais no início do ano letivo. Neste sentido, de acordo com o Parecer Orientativo, a Sala do Educador caracteriza-se como uma tentativa do Estado em priorizar a formação docente no interior das escolas estaduais:

Fortalecer a escola como *lócus* de formação significa proporcionar ao profissional espaço e tempo para sua formação de maneira contínua, a um só tempo, individual e coletiva. *Dentre os desafios inerentes à conquista deste objetivo, destaca-se o de elaborar projetos que centram a vida escolar e os problemas que nela se apresentam*, enfatizando que esses grupos constituídos não se fechem em si mesmos, mas alarguem progressivamente a sua esfera de ação, construindo na prática e pela prática a cultura de coletividade solidária que os novos tempos requerem. (MATO GROSSO, 2011, p. 2 – Grifos meus)

Outro dado importante de se esclarecer é a mudança da nomenclatura Sala de Professor para Sala do Educador. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação, mudar a denominação significa assumir a concepção de formação centrada na escola, incluindo todos os profissionais que nela atuam. O documento da SEDUC-MT considera que todos que atuam na escola são protagonistas do ensino aprendizagem:

[...] a escola espaço de ensino-aprendizagem, concentrado na sala de aula, passou a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas, várias delas confiadas não somente aos professores,

²⁷Parecer Orientativo nº 01/2011 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2011. (MATO GROSSO, 2011)

mas a outros funcionários. (MORAES, 2009, p. 400, apud MATO GROSSO, 2012, p. 4)

Destaca-se, ainda, a criação e implantação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), por ser um órgão diretamente relacionado ao desenvolvimento do projeto ora pesquisado nas unidades de ensino da rede pública estadual.

Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPROs) foram implantados no Estado a partir de 1997²⁸, e partiram da institucionalização e apropriação por parte do Estado do projeto Centro de Formação Permanente de Professores (CEFOR)²⁹, cujo objetivo era fazer formação contínua centrada na escola (RODRIGUES, 2004). A autora descreve a criação do Centro de Formação, da seguinte forma:

Tendo em vista os êxitos obtidos pelo Centro de Formação Permanente de Professores, os baixos custos e a utilização de "mão-de-obra" majoritariamente dos próprios quadros da rede estadual, a SEDUC, em 1997, criou o Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO). (RODRIGUES, 2004, p. 21)

O documento *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso* descreve que os Centros passaram por reformulações e, no decorrer do tempo, foram implantados em várias cidades polos, contando atualmente com quinze (15) unidades (MATO GROSSO, 2010), cuja finalidade, segundo o documento, é facilitar o atendimento às escolas estaduais. Atualmente, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC - MT), eles têm permitido um diálogo mais descentralizado com a escola. Como consta no documento:

[...] os Cefapros planejam e executam suas ações a partir das necessidades formativas das escolas, considerando a

²⁸ Decreto 2.007, de 29 de dezembro de 1997. Dispõe a criação dos CEFAPROs (Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis).

²⁹ Para saber mais sobre o CEFAPRO, ver Rodrigues (2004), Favretto (2006), Rocha (2010).

demanda dos profissionais a serem atendidos, a área de atuação docente e o cronograma de execução da formação. Estas atividades são permanentemente desenvolvidas em articulação não apenas com o Projeto Político Pedagógico da escola, mas também com o Plano Pedagógico de Desenvolvimento do próprio Centro, regulamentado no seu Regimento Interno. *Os Cefapros se definem, portanto, como importantes articuladores e executores da formação inicial e continuada nas redes públicas de ensino*, promovendo valiosos espaços públicos de encontro e intercâmbio de ideias e aprendizagens (MATO GROSSO, 2010, p. 20, Grifos meus).

Assim, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica são responsáveis pela implementação de vários programas de capacitação em Mato Grosso, como é o caso, por exemplo, do projeto Sala do Educador, cabendo a eles implementá-lo, auxiliar em sua execução e avaliar seu desenvolvimento³⁰, como assinala o Parecer Orientativo 2011:

Para o fortalecimento do projeto *Sala de Educador* na escola, a SEDUC/SUFP conta com os formadores dos Cefapros, que têm como papel principal o de implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados pelas Unidades Escolares contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem em toda Educação Básica. (MATO GROSSO, 2011, p. 3)

Em Pedra Preta, o Centro responsável pelo acompanhamento do projeto Sala do Educador é o de Rondonópolis, o qual atende as escolas do município sede e mais treze (13) nas cidades pertencentes ao polo.

Com o objetivo de demonstrar o número de escolas sob a responsabilidade do CEFAPRO de Rondonópolis, levantei os seguintes dados a partir do Blog mantido pelo órgão: atualmente são 33 escolas no município sede mais outras 47 nos municípios adjacentes, perfazendo um total de 80 escolas, mostradas no quadro a seguir.

³⁰Parecer Orientativo nº 01/2011 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2011/2012, diz que os CEFAPROS são responsáveis pelas avaliações dos projetos, bem como o cancelamento dos certificados para as escolas. (MATO GROSSO, 2011, 2012)

Quadro 14 - Quantidade de escolas atendidas pelo CEFAPRO/Roo

CEFAPRO RONDONÓPOLIS					
Municípios	Escolas	Total	Municípios	Escolas	Total
Alto Araguaia	E.E. Arlinda Pessoa Morbeck	4	Rondonópolis	E.E. Antonio G. Balbino	33
	E.E. Carlos Huguiney			E.E. Silvestre Gomes Jardim	
	E.E. Maria Auxiliadora			E.E. Lucas Pacheco de Camargo	
	E.E. Oneídio Manoel Resende			E.E. Adolfo Augusto de Moraes	
Alto Garças	E.E. Dr. Ytrio Correa	2		E.E. Daniel Martins de Moura	
	E.E. Dep. Oscar Soares			CEJA Prof. Alfredo Marien	
Alto Taquari	E.E. Carlos Irigaray Filho	1		E.E. São José Operário	
Araguainha	E.E. Rui Barbosa	1		E.E. José Salmen Hanze	
Dom Aquino	E.E. São Lourenço	4		E.E. Prof. Eunice S. dos Santos	
	E.E. Dom Aquino			E.E. José Rodrigues dos Santos	
	E.E. Emanuel Pinheiro			E.E. Maria de Lima Cadidê	
	E.E. Vinícius de Moraes			E.E. D. Wunibaldo Talleur	
Guiratinga	E.E. Estevão de Mendonça	7		E.E. Major Otávio Pitaluga	
	E.E. Pedro Ferreira			E.E. Pindorama	
	E.E. Maria de Lourdes R. Frageli			E.E. Marechal Dutra	
	E.E. Augusto de Moraes			E.E. Prof. Renilda Souza Moraes	
	E.E. Garça Branca			E.E. Elizabeth de F. Magalhães	
	E.E. Santa Teresinha			E.E. Jose Moraes	
	E.E. Luiz Orione			E.E. Domingos Ap. dos Santos	
Itiquira	E.E. Dom Aquino Correa	2		E.E. Odorico Leocadio Rosa	
	E.E. Bonifácio Sachetti			E.E. Sebastiana R. de Souza	
Jaciara	E.E. Marechal Rondon	9		E.E. Ramiro Bernardo da Silva	
	E.E. Antonio Ferreira Sobrinho			E.E. Joaquim Nunes Rocha	
	E.E. Santo Antonio			E.E. La Salle	
	E.E. Francisco Araújo Barreto			E.E. Emanuel Pinheiro	
	E.E. Celestino Correa da Costa			E.E. 7 de Setembro	
	E.E. Prof. Artur Ramos			E.E. Prof. Carlos P. Barbosa	
	E.E. São Francisco			E.E. Prof.ª Maria Elza F. Inácio	
	E.E. Milton da Costa Ferreira			E.E. Prof. Amélia de O. Silva	
	E.E. Francisco Soares de Oliveira			E.E. Santo Antonio	
Juscimeira	E.E. Sen. Filinto Müller	7		E.E. Andre Antonio Maggi	
	E.E. Dom Wunibaldo			E.E. Francisca B. de Carvalho	
	E.E. Antonio José de Lima		São José do Povo	E.E. Ludovico Veira Camargo	2
	E.E. Santo Antonio de Pádua			E.E. Wellington Flaviano Coelho	
	E.E. João Matheus Barbosa		São Pedro da Cipa	E.E. Ir. Miguelina Corso	1
	E.E. Campos Sales		Tesouro	E.E. Amaldo Estevão de Figueiredo	2
	E.E. Santa Elvira			E.E. XV de Outubro	
Pedra Preta	E.E. Dez de Dezembro	4	Total Geral		80
	E.E. Treze de Maio				
	E.E. São Pedro Apóstolo				
	E.E. Ivonne Tramarim de Oliveira				

Fonte: elaborado pela autora. Disponível em: <http://roocefapro.blogspot.com.br/p/cidades-atendidas-pelo-cefapro.html>

A seguir apresento o mapa elaborado por Stoffel (2012), que exhibe a localização geral de todos os municípios polos sede dos CEFAPROS em Mato Grosso.

Figura 2- Mapa dos polos geoeeducacionais dos CEFAPROs e n.º de municípios atendidos



Fonte: Stoffel, 2012, p. 126

Esclareço ainda que o Parecer Orientativo, que disponibiliza nortes para o desenvolvimento a Sala do Educador diz que os projetos podem ser desenvolvidos em único grupo (exemplo, Escola B), mas pode-se ainda dentro do grupo maior criar subgrupos por área e/ou período, a fim de trabalhar os problemas diagnosticados, isto é, subprojetos de intervenção que trabalhem diretamente com os alunos, como é o caso da Escola A³¹.

Com o objetivo de dar continuidade ao trabalho, no próximo capítulo apresento alguns teóricos que tratam da formação contínua de professores, bem como a questão da leitura em uma perspectiva interacionista. Tais

³¹ Ver tópico 2.2.1.

autores serviram de base para construir os conceitos que fundamentam esta dissertação.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DE PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO CONTÍNUA

Quero referir-me à formação contínua do professor como cantando a beleza (e a dor) de ser um eterno aprendiz, um canto nem sempre sereno, muitas vezes um canto de guerreiro em sua luta, em suas vitórias e fragilidades. (LIMA, 2001, p.16)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica que respalda a presente dissertação. Nele, busco conceituar formação de professores definindo as terminologias e analisando como elas são empregadas nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Trato, ainda, de conceitos e proposições acerca de práticas de leitura e outras considerações pertinentes à temática.

Os autores que contribuíram com minhas reflexões ao discutir formação contínua são: Alvarodo Prada (2008), Canário (1996), Favretto (2006), Garcia (1999), Gatti (2008), Ibemón (2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1997, 2009), Prata-Linhares (2011), Rodrigues (2004), Rocha (2010), Silva (2000), Silva (2008).

Para a discussão acerca da leitura tomei como referência: Batista (1998), Barbosa (2006), Brito (1998), Cavalli (2006), De Pietri (2009), Evangelista (1998), Geraldi (1981), Kramer (2010), Maia (2010), Silva (1992), Versiani et. al. (2012), Zilberman (2007).

Ressalto, mais uma vez, para contextualizar a discussão, que o tema central desta pesquisa está relacionado à formação contínua de professores, isto é, o objetivo geral do trabalho foi verificar os problemas diagnosticados pelos professores de Língua Portuguesa em relação à disciplina de modo a analisar se o que leram nos encontros do projeto Sala do Educador estava relacionado às suas práticas e aos problemas por eles levantados e apontados nos projetos de intervenção das escolas pesquisadas.

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a formação instituída no espaço escolar é um momento significativo para o desenvolvimento e aprimoramento da leitura, com vistas à formação docente. Assim sendo, com o objetivo de fazer a fundamentação teórica presente neste trabalho, busco apresentar conceitos em torno desses dois pilares da presente dissertação, quais sejam, **formação contínua** e **leitura**. Parto do pressuposto de que uma implica a outra, e uma aprimora a outra.

3.1. Formação de professores em processo *continnum*

No Brasil, a educação vem, desde a década de 1990, passando por reformulações e “alterações nas políticas educacionais” (PINHO, 2009, p.207). Em Mato Grosso, a Lei Complementar nº 49/1998 proporcionou a valorização dos profissionais da educação, de acordo com o que estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Naquele mesmo ano, a Lei Complementar 50/98 garantiu plano de cargo e carreira aos profissionais da educação no Estado, bem como piso salarial e hora-atividade³².

O decreto nº 6.755/2009 instituiu Política de Formação Inicial e Continuada, prevendo um regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios, dispondo ainda sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se tornou responsável por fomentar programas de formação inicial e continuada de professores (MATO GROSSO, 2010).

Para a presente discussão, estabeleço como marco temporal, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ 9.394/1996), na perspectiva macro, até chegar ao Parecer Orientativo da SEDUC-MT, que implementa o projeto Sala do Educador nas escolas da rede pública de Mato Grosso numa perspectiva micro, isto é, projeto de formação docente que ocorre em âmbito estadual.

³² Período incluso na jornada de trabalho do professor, destinado a estudos, planejamento, preparação de aulas e avaliação.

Destarte, toma-se pertinente a discussão acerca da formação de professores, no caso deste trabalho, a formação contínua, uma vez que a entendo como formação permanente, onde o profissional da educação deve apropriar-se dela como instrumento de luta e emancipação, a fim de gerar coletivamente saberes inerentes à prática educativa. Logo, o anseio por capacitação não deve ocorrer como uma “forma de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial” (GATTI, et. al., 2010, p.13), mas como meio de valorização profissional.

Garcia (1999, p. 19), ao discutir formação do professor, explica que ela “é susceptível de múltiplas perspectivas”. Dessa diversidade, podem-se abranger as possibilidades de formação desde a inicial até a contínua, de forma integrada e não-excludente.

Assim, na busca pela caracterização, em específico, da formação contínua, entende-se que ela:

[...] está situada, [...], no horizonte da formação do professor como sujeito histórico, dirigente da construção emancipadora do homem, possibilitando condições para que o profissional do magistério interfira na sociedade, na qualidade de trabalhador e educador. (LIMA, 2001, p.08)

A formação de professores tem sido alvo de discussões e mudanças, no que se refere à formação contínua. Por conseguinte, as mudanças acarretaram o surgimento de programas de capacitação em serviço, além de estudos e discussões no âmbito da Universidade, cuja finalidade é a implantação de cursos que atendessem a demanda. Tais mudanças refletem diretamente no cotidiano das escolas de educação básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Neste sentido, Rocha (2010) salienta que as políticas de formação docente estão relacionadas à criação de projetos de capacitação, cuja finalidade seria, inicialmente, garantir a formação em serviço. Porém, nem sempre tais cursos conseguiram garantir qualidade. Assim, como reflete Rodrigues (2004, p. 16), “os desafios aumentam para a educação contínua, sob o risco de se configurar como instrumento paliativo e compensatório

servindo de apoio a políticas de formação inicial aligeirada e de qualidade duvidosa”.

Segundo o relatório da Fundação Carlos Chagas, o desafio que se coloca para as Secretarias Estaduais de Educação é o desenvolvimento de ações de formação continuada que sirvam de instrumento para aumentar a cultura dos docentes e, também, ampliar o tempo dedicado à formação continuada, de modo que ela não se restrinja às reuniões pedagógicas coletivas na escola, mas que se torne espaço de discussão que garanta a plena universalização da educação (GATTI, et. al., 2011).

A formação contínua é, portanto, um direito profissional,

A formação contínua precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade. Essa questão não apenas individual, é também social, pois envolve a ética (direção de sentido que damos ao exercício da profissão) e a autonomia (relativa ao projeto social da docência). Sendo um direito do professor, subentende-se que este direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido. (LIMA, 2001, p.33)

Ao compreendemos a formação contínua enquanto um direito adquirido, ela pode transformar-se em instrumento de valorização do professor, sendo este considerado autônomo e convicto de sua atuação. Sendo assim, fazer uso deste momento de estudo pode assegurar, por meio dos debates e discussões, crescimento profissional e intelectual, cuja finalidade é a construção de uma melhor educação.

Segundo o Parecer Orientativo da SEDUC-MT, os professores devem fazer uso de sua hora-atividade para participar do Projeto Sala do Educador. Porém, é preciso considerar que o trabalho na escola envolve a preparação de aulas, correção de provas, além de diários e relatórios que fazem parte do dia-a-dia do professor, tomando seu cotidiano cansativo e estressante. Das dez horas semanais destinadas à preparação de aulas, quatro passam a destinar-se à participação no referido projeto.

Aos professores efetivos as horas de estudo são atribuídas ao horário de trabalho pedagógico, sendo, portanto, remunerados (jornada de 30 horas semanais com 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) dedicado à hora atividade)³³. Os professores interinos não contam com hora-atividade e participam das reuniões sem remuneração, além de seu tempo dedicado aos afazeres diários da profissão. Fatos que também causam constantes transtornos para alunos, professores com contratos temporários e administração escolar.

Ressalto que as horas de trabalho pedagógico são conquistas das lutas sindicais de uma classe que, por meio do seu conhecimento e garra, garantiu em lei um terço de sua carga horária para estudos pertinentes a sua atuação, como consta na Lei Complementar 50, de 1º de outubro de 1998 (MATO GROSSO, 1998, p.7):

Art. 38 Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico.

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

Todavia, é preciso considerar algumas questões que envolvem o trabalho docente e já discutidas por outros pesquisadores, tais como intensificação, autointensificação, precarização e arrocho salarial (GARCIA; ANADON, 2009), performatividade e gerencialismo (BALL, 2005), e que têm tornado a carreira docente ainda mais complexa.

Diante disso, é preciso discutir o papel do professor consciente de sua função na atual sociedade, sendo de grande importância que ele se aproprie de forma crítica da formação contínua como espaço seu. Um espaço para refletir

³³ Artigos 36 e 38 da Lei Complementar 50, de 1º de outubro de 1998.

e/ou repensar sua prática, como sujeito intelectual, político, militante e que reconhece sua função estratégica na sociedade como formador de opiniões. Para isso, é necessário construir seu saber, de modo que lhe permita ser esse difusor cultural (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004). Assim,

[...] a formação contínua pode perpassar todas as instâncias da vida humana, carreando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Pode ser compreendida como uma *atitude*, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico. (LIMA, 2011, p.33 - grifos da autora)

Logo, penso ser relevante que o professor se aproprie do espaço de formação, não como meio de preencher lacunas e falhas da formação inicial, mas como instrumento de politização, como ser histórico, dotado de cultura e que atua sobre o objeto (PARO, 2009).

Na mesma perspectiva, Canário (1996, p.12, p.23) explica que “o saber (nomeadamente o saber profissional) só pode ser construído a partir da experiência que desempenha um papel de ‘âncora’ na realização de novas aprendizagens”. Para o autor, é preciso haver “uma ruptura com os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores” (IDEM-IBIDEM). E como superação desses modelos de formação buscar a “articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional” (CANÁRIO, 1996, p.23). Logo, o autor aponta que “a melhor estratégia para conseguir essa articulação é a da ‘formação centrada na escola’, entendida como uma modalidade” que:

[...] deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar as soluções possíveis. (BARROSO, apud, CANÁRIO, 1996, p.23)

Neste caso, o professor é o próprio autor de sua formação, uma vez que com base nos problemas enfrentados por ele no dia-a-dia, elabora projetos que o auxiliem em sua prática, da mesma maneira que o contato com outros profissionais permite troca de ideias e experiências que são de maneira geral, significativas na construção do saber-fazer docente.

3.2. Questões terminológicas

Em revisão da literatura específica, tanto teórica quanto legal, observei a abrangência terminológica que envolve a formação de professores. Dentre as nomenclaturas, identifiquei as seguintes: formação contínua, formação continuada, formação permanente, capacitação em serviço, formação profissional, formação ao longo da vida, desenvolvimento profissional, formação continuada de professores em serviço, capacitação.

Em estudo acerca da formação de professores e trabalho docente, Marcelo (2009, p. 9) opta pelo conceito “desenvolvimento profissional”, pois, para ele, tal conceito “se adequa melhor à concepção de evolução e continuidade”, uma vez que “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”.

No decorrer deste estudo, optei pela terminologia **formação contínua**, ao entender que ela pode ocorrer durante a formação inicial, perpassar a formação ao longo da carreira e, como esclarece Garcia (1999, p. 21), é “a inter-relação entre as pessoas”, uma vez que “promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam”.

De acordo com Garcia (1999), há três características para a formação:

Em primeiro lugar, a formação, como **realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino**, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma

dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com **a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.** Quer dizer **é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento dos processos formativos.** (GARCIA, 1999, p. 21 – Grifos meus)

Para o autor, a formação nem sempre poderá ser caracterizada como “autônoma”, porém, diz que “é através da interformação que os sujeitos – neste caso, os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Ainda segundo Garcia, o conceito de formação é “geralmente associado a alguma actividade” (1999, p. 19), podendo ela “ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante” (IDEM/ IBIDEM – Grifos do autor).

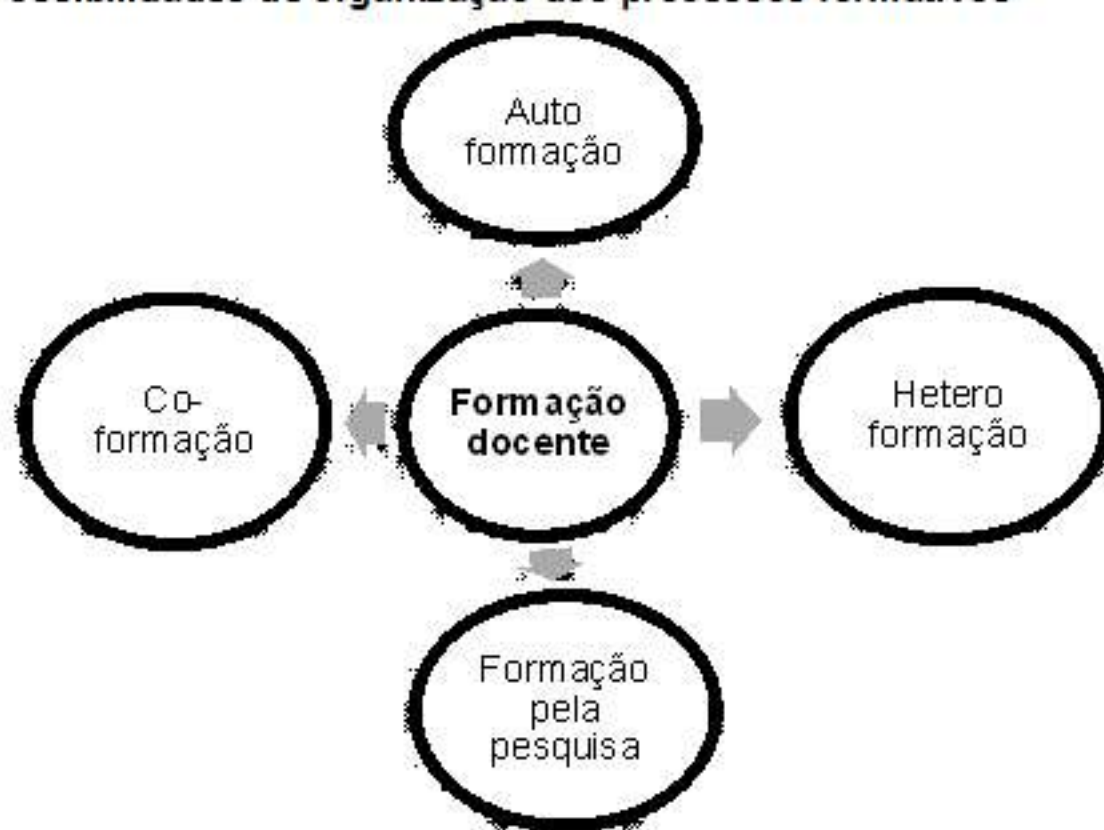
Nesta perspectiva, podemos ver a formação “como **um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiência dos sujeitos” (GARCIA, 1999, p.19 – Grifos do autor). Logo, é possível caracterizar a amplitude de conceitos e características referentes ao termo formação. Para o autor, não se trata apenas de algo que se de apenas de forma autônoma. Todavia, é possível fazer ainda distinções como “**autoformação, heteroformação e interformação**” (1999, p.19 – Grifos do autor).

A **autoformação** é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sobre seu próprio controlo os obtectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A **heteroformação** é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a **interformação** define-se como “a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos...” e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipa

pedagógica', tal como hoje é concebido para a formação do amanhã (DEBESSE, apud GARCIA, 1999, p. 20)

Como forma de ilustrar a compreensão acerca das possibilidades de realização da formação contínua, elaborei o esquema a seguir.

Esquema 3 – Possibilidades de organização dos processos formativos



Fonte: elaborado pela autora

A ideia de continuidade não está, necessariamente, na periodicidade, ou seja, no fato de se ter, por exemplo, encontros de estudos semanais, mas reside na continuidade dos eixos temáticos, dos conteúdos e do currículo formativo presentes na formação. Por isso caracterizada como formação contínua, uma vez que se constitui um processo, movimento que envolve o sujeito ao longo de sua existência.

Segundo Gatti, nos últimos anos a formação continuada tem crescido e seu conceito assumido perspectivas diferenciadas:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos,

seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições. (2008, p.57)

Para Rodrigues (2004, p.34), citando Marin (1995), “os termos *formação e educação continuada/contínua/permanente* são empregados como equivalentes”, uma vez que “se trata de colocar como eixo” central “o conhecimento”. Tal argumentação baseia-se na “concepção de que o professor é um indivíduo capaz de iniciar e gerir por si próprio os processos de sua formação, isto é, trata-se da aprendizagem de adultos” (IDEM, p. 36). De acordo com a autora, a formação contínua:

[...] não pode ser considerada como eterno recomeço em detrimento de conhecimentos e experiências acumuladas. Ao contrário, ela deve ser concebida como potencialização dos saberes e habilidades docentes, de reflexão crítica acerca da realidade e análise das possibilidades de superação, pois a melhoria da prática somente pode ser alcançada mediante a crítica da própria prática, tendo a teoria como referência de análise. (RODRIGUES, 2004, p.16,17)

Sobre esse assunto, Prata-Linhares assevera que:

[...] a formação de professores que estão exercendo sua profissão é de toda atividade desenvolvida pelo professor que está em exercício que tenha uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento pessoal, como profissional, que altere ou reafirme a sua prática, crença ou conhecimento e que seja realizada como parte do desenvolvimento profissional, a partir das necessidades e dos conhecimentos derivados de suas experiências docentes. Ela tem uma conotação de movimento, de evolução e de continuidade. (2011, p. 109)

Alvarado Prada apresenta discussão sobre o tema utilizando o termo “**formação continuada de professores em serviço**” (FCPS), (2008, p.2 – Grifos do autor), pois, para ele, a escola é “espaço formador”, constituindo-se em referência por sua “natureza educativa e seus objetivos de mediar na

construção de conhecimentos”. Para o autor, as concepções que amparam tal proposta,

[...] envolvem a construção de coletivos escolares, mediante processos de pesquisa-formação que contribuem para a formação política dos professores e, em consequência, a formação é entendida como dever e direito; logo é necessário lutar por ela. Um dos motivos dessa luta é garantir o tempo e o espaço para essa formação. (ALVARADO PRADA, 2008, p. 2)

Diante disso, observar as práticas de leitura que acontecem nos encontros de estudo Sala do Educador surge como importante objeto de estudo, posto que se trata de formação contínua em caráter coletivo. Nesse sentido, entendo que a escola é espaço de aprendizagem não apenas de alunos, mas dos professores que nela atuam, porque a Formação Continuada de Professores em Serviço implica, segundo Alvarado Prada:

[...] *ir além do mero cumprimento da lei ou da carga horária, pois é um direito do profissional [...] para o qual é necessário que a escola tenha autonomia para desenvolver o seu projeto de formação continuada ao longo de vários anos, no mesmo coletivo escolar sem, contudo, tirar do sistema governamental a sua responsabilidade, compromisso e reconhecimento necessários à valorização dos professores e da escola.* (ALVARADO PRADA, 2008, p. 3 – Grifo do autor)

Assim, o espaço de formação contínua é lugar de conquistas e lutas e, de acordo com o autor, é um espaço *“no qual se promove a reflexão sobre os problemas escolares dos professores [...] onde os discutem, os socializam e onde buscam soluções coletivas como meio para construir aprendizagens permanentes”* (ALVARADO PRADA, 2008, p. 4 – Grifo do autor).

Após apresentação de tais definições, é possível afirmar que, embora haja terminologias diferenciadas, o que pretendo neste estudo é problematizar a formação contínua na escola como mecanismo de superação e mudança das formas de controle impostas pela política neoliberal.

De acordo com Formosinho, “a formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao

exercício da profissão de professor” (FORMOSINHO, 1991, apud, SILVA, 2000, p.96).

Ainda que os conceitos relacionados à formação sejam complexos, diversificados e dotados de “múltiplas perspectivas”, não se pretende aqui tratar a formação contínua como instrumento de “adaptação” e “modelação” para o posto de trabalho, mas, antes, uma formação “concebida como potenciadora de ‘desenvolvimento’” (SILVA, 2000).

Assim, justifico a escolha terminológica **formação contínua**, pois remete à ideia de algo que ocorre ao longo da vida e carreira, ou seja, em *continuum*, favorecendo, portanto, os processos constitutivos dos saberes inerentes à prática educativa.

3.2.1. Terminologias nos documentos oficiais da SEDUC-MT

De acordo com Rodrigues (2004), “a locução educação continuada, recorrente no texto da nova LDB, tem sido objeto de ampla análise e discussão de pesquisadores, sindicatos e associações docentes”. Para a autora, “essa adjetivação da educação (continuada, contínua, permanente) pressupõe um processo permanente, uma concepção de educação que está num constante fazer-se, desfazer-se e refazer-se” (RODRIGUES, 2004, p.16).

Segundo a autora, “ao se falar sobre formação de professores é imprescindível ter em conta que as instituições responsáveis têm papel preponderante na promoção dessa formação”. E, por concordar com Rodrigues, que decidi fazer um levantamento terminológico junto aos documentos oficiais da SEDUC-MT.

Optei então por realizar levantamento terminológico referente aos termos “*formação, formação contínua, formação permanente e formação continuada*” nos seguintes documentos: o Parecer Orientativo 2011/2012, documento que, implementa o projeto Sala do Educador nas escolas; e o livro Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. O objetivo foi fazer um mapeamento de como e em que situação a palavra formação e seus correlatos foram empregados.

Com o auxílio do Programa Adobe Reader X 2011, localizei os termos nos documentos oficiais da SEDUC-MT. Esclareço, entretanto, que, para a palavra *formação*, contabilizei o mesmo todas as vezes que apareceu nos documentos, não fazendo separação entre *formação inicial*, *formação contínua*, *formação continuada*. Para tais nomenclaturas, a contagem foi separada, todavia, inclui-se nos números a terminologia *formação*, antes contabilizado separadamente.

Os documentos possuem as seguintes características: o Parecer Orientativo possui treze (13) páginas e estabelece normas para serem seguidas na implementação da Sala do Educador nas unidades de ensino da rede estadual. Geralmente disponível em Word e/ou PDF, tive acesso por meio das coordenadoras das escolas *locais*. Já o livro *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso* tem quarenta (40) páginas e aborda as políticas públicas vigentes na atualidade em nível nacional e estadual. O livro foi nos fornecido tanto versão impressa quanto em PDF pelo CEFAPRO de Rondonópolis – MT.

Quadro 15 – Frequência dos termos nos documentos oficiais da SEDUC-MT

Termos utilizados	Formação	Formação Inicial	Formação Contínua	Formação Continuada	Formação docente	Formar continuamente	Ações de formação	Formação coletiva	Grupos de estudo	Política de formação	Processos formativos
Política de Formação dos Profissionais da Educação	351	49	02	56	12	02	08	02	01	28	04
Parecer Orientativo 2011	33	00	01	11	00	00	03	00	00	02	01
Parecer Orientativo 2012	34	00	01	10	00	00	04	00	03	02	01

Fonte: Elaborado pela autora a partir de análise de documentos³⁴

Nesta perspectiva, ressalto que, no livro *Política de Formação dos Profissionais da Educação* (MATO GROSSO, 2010), o termo *formação* é abrangente e coincide com as discussões atuais acerca do tema. Por hora, foi

³⁴ Parecer Orientativo/Seduc – MT (2012) /Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (2010)

possível identificar no texto o mesmo significado por mim atribuído à formação docente. De acordo o documento:

[...] a formação e as aprendizagens dos profissionais da educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso são entendidas como um *continuum* de desenvolvimento ao longo de toda a vida, que tem início com uma sólida formação inicial. (MATO GROSSO, 2010, p.12)

Em alguns momentos é utilizada a locução “*formar continuamente*”, em outros encontrei “*ações de formação*”. Percebi, então, que em ambos os casos há o recurso da utilização de termos que expressam continuidade, abrangendo a vida profissional e que ocorre de forma a garantir o desenvolvimento do professor.

Outros termos correlatos também apareceram. Dentre eles destaco os seguintes: *educação continuada*, *formação continuada em serviço*, *formação ao longo da vida*, *formar continuamente*, *ações de formação*, *grupos de estudo*.

Outra terminologia que ressalto é *formação docente*. Todavia, o emprego deste termo aparecia sempre quando o tema se tratava dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à *Formação Docente*. Então, tratava-se de nomenclatura que designava uma das partes constituintes das políticas públicas em Mato Grosso.

No documento Parecer Orientativo 2011, o termo ‘formação’ é utilizado trinta e três (33) vezes, sempre relacionado ao processo de capacitação dos profissionais da educação. O termo “formação contínua” apareceu uma única vez, e nas referências. Os documentos apresentam o termo *formação continuada* para descrever as ações de formação em processo contínuo dos profissionais da educação de Mato Grosso.

Observei também a ocorrência do termo *política de formação*, que apareceu vinte e oito vezes (28) no livro *Políticas de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*, e apenas duas no Parecer Orientativo (2011/2012). Contudo, acredito que tal ocorrência esteja relacionada ao número de páginas dos documentos, isto é, à extensão que vai de treze (13) páginas nos pareceres (2011/2012) para quarenta (40) páginas no livro *Política de Formação*.

3.3. Práticas de Leitura: conceitos e proposições

Como pode um professor que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os sentidos de um texto, tornar seus alunos pessoas que gostem de ler e escrever?
(KRAMER, 2010, p.152)

Em meio à discussão atual sobre formação contínua, e que tem se revelado necessária para o desenvolvimento da educação no país, torna-se também pertinente analisar as práticas de leitura vivenciadas no interior desses encontros de formação.

Sendo assim, apresento algumas discussões relacionadas às práticas de leitura de professores de língua portuguesa como princípio norteador para a sua instrução em sala de aula, requisito necessário na formação de alunos leitores, uma vez que o ensino de leitura é um dos objetos próprios dessa disciplina. Logo, o sujeito leitor que discuto neste trabalho é o professor.

Alguns autores têm se dedicado ao estudo das práticas de leitura de professores e ao fato de serem (ou não) leitores, dentre eles cito: Barbosa (2006), Batista (1998), Brito (1998), De Pietri (2009), Evangelista (1998), (1981), Kramer (2010), Maia (2010), Silva (1992), Versiani et. al. (2012), Zilberman (2007). São também preocupação desses estudiosos os processos que envolvem a construção do aluno leitor.

Ao falar em práticas de leitura dos professores da área da linguagem, faz-se necessário definir o que se entende por leitura na perspectiva aqui assumida, isto é, **ação-interação-diálogo**. Deste modo, decidi por apresentar alguns conceitos relacionados ao tema e desenvolvidos por estudiosos do campo.

Leitura é conceituada por Paviani (2006, p.2) como “um conjunto de habilidades e competências que se manifestam de diversas maneiras”. De acordo com a autora:

O ato de ler nem sempre é passível de objetivação. Ele também implica motivos, desejos, paixões, vontade, enfim um

conjunto de fatores que, embora ligados a aspectos visuais, auditivos, da imaginação e da memória, nos levam para um âmbito de subjetividade que nem sempre é reconhecida. (PAVANI, 2006, p.1)

Silva (1992, p. 45) diz que:

Ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Nos últimos anos, o ensino de língua foi influenciado pelos avanços nos estudos linguísticos, que passam a considerar a linguagem “em uma perspectiva bakthiniana como atividade dialógica, deixando de ser percebida não apenas em sua estrutura interna, mas também em sua exterioridade” (BARBOSA; SOUZA, 2006, p.16), isto é, o enunciado só ocorre nas reais condições de comunicação (CARDOSO, 2002).

A sociolinguística é um campo do saber que se relaciona com o ensino da leitura e escrita como um processo estreitamente relacionado ao uso social da língua (CARDOSO, 2002), ou seja, trata-se de uma concepção “que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais” (GERALDI, 1981, p. 3). Por conseguinte, conhecer práticas de leitura dos professores, a fim de relacionar estas ao ensino de língua portuguesa, torna-se oportuno, já que ela é objeto próprio desta disciplina.

De acordo com Cavalli:

[...] o professor não se forma apenas pelos saberes adquiridos no âmbito de uma formação específica na universidade ou pelas teorias com as quais entra em contato ao longo de sua carreira, mas também, **por meio de suas práticas pedagógicas de leitura**. Na interação com o texto ao preparar ou ministrar suas aulas, ao refletir sobre o seu fazer nas práticas pedagógicas de leitura, mobiliza, amplia e reconstrói seus saberes, desencadeando sua autoformação (2006, p. 361, 362 – Grifos meus)

Utilizo aqui a expressão **prática de leitura de professores** compreendida como **ação-interação**, isto é, pratica-se o ato de ler no sentido não apenas de correr os olhos sobre os signos escritos, mas de interpretar, decifrar e conseqüentemente internalizar o conteúdo, a fim de subsidiar novas leituras. Nisso se dá a interação. Este conceito deriva da concepção de leitura adotada neste trabalho.

Busco ainda respaldo para a conceituação de prática de leitura como ação-interação em Geraldi, quando diz que

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (1981, p. 2)

Assim, a partir da leitura estabelecem-se diálogos, os quais também repercutem essa “interação humana”. Deste modo, “a língua só tem existência no jogo que joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1981, p.3).

Versiani et. al. (2012, p. 20) dizem que “se queremos trabalhar com a leitura e a formação do leitor, precisamos, de imediato, descolar nosso pensamento do conceito de que só é possível ler a palavra escrita”. Para as autoras, “quando abrimos a janela para ver como está o tempo lá fora, estamos lendo, interpretando sinais que nos ajudarão a decidir de que modo sairemos vestidos naquele dia” (VERSIANI et. al., 2012, p. 20).

Trata-se, então, de uma leitura que vai além da codificação/decodificação, mas do mundo para o mundo, uma vez que, antes de ler a palavra, lemos o contexto que nos cerca (FREIRE, 1999, p.21). Logo:

Ensinar a ler, portanto, não é apenas habilitar alguém a lidar com o código verbal escrito, decodificando letras, mas é, sobretudo, *ensinar a ser* – estimulando a capacidade de

reflexão e valorizando a história de cada um, no processo de tornar-se sujeito, porque todos são capazes de ler e todos têm, na sua história pessoal, informações e experiências que sempre afetarão suas leituras, seu modo de ler e interpretar o mundo, os gestos e as palavras (ditas ou escritas) (VERSIANI et. al., 2012, p. 20 – Grifos das autoras)

Para estas autoras, o “processo da leitura, portanto, precede o ensino formal do letramento e da alfabetização”. Nesta perspectiva, só escreve quem já internalizou a leitura, uma vez que a escrita “é uma expressão do que somos, do que pensamos: um registro do mundo que lemos” (VERSIANI et. al., 2012, p. 20).

Com relação aos problemas que a palavra leitura traz embutida, Maia aponta para o fato de estes estarem relacionados em um contexto ainda maior e envolverem questões de “ordem política, econômica, social e cultural” (2007, p.17). Assim, segundo a autora, a leitura depende de características culturais, econômicas, culturais e tecnológicas.

Questões relacionadas ao professor-leitor ou não-leitor têm sido alvo de discussões e estudos no meio acadêmico, Batista (1998), Brito (1998), dentre outros.

Para Evangelista (1998, p. 89), os professores são “leitores institucionais” e isso denota a importância de um estudo que contemple as necessidades dos professores que atuam nas instituições de ensino. Segundo a autora,

Na perspectiva da sociologia da leitura, considera-se que o professor seja, ao mesmo tempo, um leitor ordinário (leitor comum) e um leitor institucional (que atua em uma instituição escolar com objetivos educacionais) (Chartier, 1995^{a/b}), e que tanto as práticas de leitores comuns como as práticas de leitores institucionais podem contribuir para formar leitores. (EVANGELISTA, 1998, p. 89).

Discutir práticas de leitura de professores não é tarefa fácil. Neste sentido, Batista (1998), versa sobre algumas pesquisas e reportagens em revistas que têm apontado o fato de os professores serem “não leitores”. Porém, segundo o autor, é necessário analisar os vários aspectos que se

relacionam a este complexo tema, de forma a vislumbrar que, relacionadas a isto, existem questões de ordem social, econômica e cultural.

Com efeito, perguntar, no quadro da temática mais geral de um debate sobre as relações de leitura com processo de exclusão social ou cultural, se os professores são não-leitores implica pressupor a possibilidade de que não sejam leitores; implica reconhecer a existência dessa representação mesma do docente brasileiro e implica, ao inserir essa pergunta na discussão das relações entre marginalização cultural e leitura, admitir que os docentes não são, de fato, leitores e que essa ausência de leitura em suas vidas pode ser interpretada como a expressão de processos de exclusão cultural. (BATISTA, 1998, p. 26)

Segundo o autor, “os professores vivem no interior de uma sociedade letrada” (p.27), logo; seria impróprio afirmar que são “não leitores”.

Brito (1998, p. 78), ao fazer uma análise acerca de práticas de leitura dos professores, afirma que, “mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interditado”, pois, de acordo com o autor, “não cabe afirmar que o professor é não-leitor, já que ele é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. Mais ainda, ele lê frequentemente diferentes tipos de textos”. Todavia,

[...] não é possível afirmar que o professor seja um leitor. O fato é que, para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos “literários” é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos; sua leitura informativa é a dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdo necessários coincide sempre com o livro. (BRITO, 1998, p. 77-78)

Para Maia (2007, p. 16), “o problema da leitura é caracterizado como uma face da crise do ensino de língua portuguesa”, sendo preciso investigar “as condições reais em que se realiza prática da leitura nas escolas brasileiras” e, por conseguinte, propor o debate como meio para transformação de tal realidade (MAIA, 2007, p. 16).

Torna-se proveitoso, então, analisar as práticas de leitura dos profissionais da educação em um espaço privilegiado para tal situação, isto é, o momento da formação contínua, já que se trata de um período destinado para estudos e reflexões pertinentes à prática pedagógica.

Dessa forma, a escola tornou-se espaço principal de estudos, pois em seu interior são executados os projetos de formação advindos de políticas públicas, cuja finalidade, dentre outras, é formar professores na tentativa de resolver os fracassos existentes no interior das instituições, responsáveis por assegurar a formação de sujeitos leitores.

Em minha atuação como professora de Língua Portuguesa, tenho percebido que, em geral, os alunos, desde as fases finais do Ensino Fundamental (EF), até os que estão no Ensino Médio (EM), apresentam dificuldades com a leitura, porque esta exige deles habilidades e competências apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), como critérios para avaliação:

- Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio de retomada dos tópicos dos textos.
- Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles.
- Ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade.
- Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a característica do gênero e suporte.
- Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios (BRASIL, 1998, p. 95, 96)

No entanto, os dados obtidos na pesquisa durante as entrevistas com as professoras investigadas apontaram que o maior problema diagnosticado por

elas junto aos alunos trata-se da baixa proficiência em leitura, que vai desde as últimas séries do Ensino Fundamental até o Ensino Médio³⁵.

Assim, uma boa condução de atividades motivadoras que coloquem a prática de leitura mais próxima da realidade vivenciada pelos alunos pode se tornar instrumento de desbloqueio nos reais contextos de leitura, que são rotuladas como complicadas. Mas, para isso, o professor precisa antes se construir leitor assíduo.

Para Kramer

Não se trata apenas de condenar a obrigatoriedade, mas de compreender que as tarefas despregadas de um sentido social, destituídas de caráter de coletividade, desritualizadas de um *ethos*, e que têm como objetivo único o cumprimento de uma norma, regra, obrigatoriedade ou exigência curricular acabam por engendrar o afastamento da leitura. (2010, p.145, - Grifo da autora).

Deste modo, o professor exerce papel crucial em relação ao ensino de leitura, pois é um mediador da relação “leitor-texto” (DE PIETRI, 2009, p.18). Para esse autor, o professor deve considerar os conhecimentos prévios, que envolvem aspectos linguísticos e textuais de seus alunos.

3.3.2. Leitura de mundo para o mundo

Ao considerarmos as mudanças e exigências que se encontram no atual quadro da educação, destacam-se as práticas de leitura como essenciais à formação e preparação do professor, pois, “por desencadearem um processo de democratização do saber e acesso maior aos bens culturais, são também elementos de transformação que não cabe negligenciar” (ZILBERMAN, 2007,

³⁵ Ver tópico: 4.1.3. Diagnósticos do cotidiano escolar, da presente dissertação.

p.11). Para a autora, “a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente”.

Neste sentido, compete ao profissional da área conhecer o real contexto de seus alunos, a fim de proporcionar a estes momentos de leitura que ultrapassem a “obrigatoriedade” (KRAMER, 2010, p.144) passando a serem momentos de leitura prazerosa e convidativa.

Para isto, os professores necessitam, segundo Kramer, “redescobrir a leitura, o gostar de ler” (2010, p.150), e assim propiciar condições que efetivem práticas de leitura, de modo que seja garantida à escola sua função principal de formar leitores. De acordo com Versiani et. al. (2012, p.46 – Grifos meus), “há professores, pais, adultos que gostam de dizer ‘as crianças precisam ler’, quando *eles mesmos não gostam ou não têm entusiasmo pela leitura*”. Daí a importância de se constituir leitor.

Ainda para essas autoras, o primeiro passo para o formador de leitores é se fazer a seguinte pergunta: “*eu, que quero tanto formar leitores, sou um leitor?*” (p.41 - Grifos meus). Por conseguinte, “o professor ou qualquer adulto que deseje ajudar o processo de formação de um leitor deve, antes de tudo, ser verdadeiro em relação ao seu próprio entusiasmo” (VERSIANI et. al., 2012, p.46).

Reafirmo, desse modo, a importância do professor-leitor na formação de alunos leitores, já que é neste contexto que as ações de ensino praticadas pelos professores fazem a diferença.

Para finalizar, apontamos para o que diz Versiani et. al. (2012, p. 97): “as práticas de leitura são as atividades que, apropriando-se do material a ser lido – verbal ou não – criam uma relação entre o texto e o leitor, permitindo que o segundo o adentre e por ele se deixe envolver”. Dessa forma, ao pesquisar práticas de leitura nos encontros de estudos denominados Sala do Educador, lançamos mão de documento que auxilie o docente na sua prática diária de leitura e de formador de alunos-leitores.

4. FORMAÇÃO E LEITURA: CONHECER PRÁTICAS, COMPREENDER DISCUSSÕES

Eu acho que é isso mesmo: a minha experiência me veio ensinando que a seriedade da leitura e na leitura é absolutamente fundamental. É engraçado... eu não leio para formar-me; eu me formo também lendo, entende? É essa posição. Mas por outro lado, eu não cerro as portas na leitura da palavra porque eu acho que ela não se dá, em termos profundos, sem a leitura do mundo. (FREIRE, 1999, p. 21)

Como já citado, nesta dissertação foram pesquisados práticas de leitura nos encontros de estudo denominados Sala do Educador em duas escolas da rede estadual no município de Pedra Preta-MT, a fim de identificar as necessidades diagnosticadas pelos professores de língua portuguesa, analisando as leituras que predominavam nas reuniões, e como nas discussões dos sujeitos, eles as relacionavam com suas práticas docentes na construção de projetos de intervenção, que auxiliassem na resolução de problemas do dia-a-dia escolar.

Para contemplar os objetivos por mim estabelecidos, busquei analisar os dados tomando como referência os documentos oficiais da SEDUC-MT, as observações e as entrevistas semiestruturadas que realizei junto aos sujeitos da pesquisa. As análises sustentam-se também principalmente nas obras de autores como: Alvarado Prada (2008), André (1995, 2006), Barbosa; Souza (2006), Cavalli (2006), Favretto (2006), Freire, (2011), Geraldi (1981), Garcia; Anadon (2009), Ibernón (2010), Lima (2001), Melo (1999), Nóvoa (1997, 2009), Prata-Linhares (2011), Rodrigues (2004), Silva (2002), Silva; Silva (1998), Versiani et. al. (2012), Zilberman (1999).

Durante as observações evidenciei que, mesmo em meio a tantos afazeres próprios do cotidiano escolar, diretores, coordenadores e professores das duas escolas investigadas trabalharam intensamente a fim de desenvolver os projetos nas instituições. Fatores que demonstram persistência por parte desses profissionais.

Nos dois estabelecimentos de ensino pesquisados, questões parecidas foram discutidas nos primeiros encontros, como, por exemplo, falta dos participantes nas reuniões de estudo, lista de chamada, carga horária. Todavia, pude perceber em alguns momentos *rejeição* por parte dos professores com relação à Sala do Educador, pois para eles tratava-se de uma *política imposta*.

Ficou evidente durante a coleta de dados que a questão da “intensificação” (GARCIA; ANADON, 2009) do trabalho docente são vividos pelos professores, que demonstram cansaço devido à carga horária excessiva e inúmeras atividades que são atribuídas ao profissional da educação.

Para a realização da pesquisa, elenquei algumas perguntas que foram feitas às professoras durante as entrevistas, que com o desenvolvimento da escrita desencadeou a construção dos itens de análise apresentados neste capítulo.

4.1. Sala do Educador: por que participar?

Durante os encontros os professores da Escola A e B, reclamavam do excesso de trabalho e cansaço existentes na profissão. Observei ainda que muitos professores veem a SE como um fardo a mais, dado este que será evidenciado na fala de Aline, que desistiu do projeto por vê-lo como sobrecarga.

Para todos os sujeitos entrevistados, tanto professoras quanto coordenadoras, fizemos a seguinte pergunta: **Há quanto tempo você participa da Sala do Educador? Por que começou a participar?**

Como se pode conferir nas falas a seguir, a variação do tempo de participação dos sujeitos é de sete a cinco anos, sendo que na Escola A as professoras iniciaram em 2006, na sua maioria.

Eu participo desde o início da Sala do Educador desde... Porque eu estive fora de sala de aula, porque eu estive fora para coordenação de outra escola... Em 2006 eu participei da Sala na Escola [citou o nome de outra escola onde trabalhou], eu participei também na escola [citou o nome de outra escola onde trabalhou]... (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012)

Olha Danielle, assim, desde quando implantou, não lembro o ano, 2006... 2007. (ARIELA – Entrevista concedida em 27/09/2012)

Eu participo desde que começou, eu acho. Olha assim que implantou aqui, todos os anos eu participo. (ANA – Entrevista concedida em 26/09/2012)

Desde que começou³⁶. (ALINE – Entrevista concedida em 04/05/2012)

Se não me engano... 2006 ou 2007, mas eu acho que foi 2006. (AMANDA – Entrevista concedida em 25/09/2012)

Há quatro anos (BIANCA – Entrevista concedida em 05/05/2012)

Eu comecei a participar da Sala do Educador em 2008 (BRUNA – Entrevista concedida em 30/04/2012)

Desde 2008³⁷ (BELA – Entrevista concedida em 09/10/2012)

Então, eu comecei este ano (BÁRBARA – Entrevista concedida em 08/06/2012)

Há dois anos (ANA BIA – Entrevista concedida em 24/07/2012)

Foi meu objetivo também conhecer os motivos que levaram as professoras a participar dos encontros de estudo. Quando perguntadas, afirmaram motivos como: pontos para atribuição de aulas, contribuição com a

³⁶ De acordo com informação prestada pela coordenadora Amanda o projeto começou a funcionar na Escola em 2006.

³⁷ De acordo com a coordenadora Bela os encontros começaram na Escola B também em 2006.

prática, gostar de aprender, compromisso com a escola e com a educação e obrigatoriedade pelo cargo exercido, no caso de uma das coordenadoras.

Sobre os pontos na atribuição de aulas enquanto motivação para participar do projeto Sala do Educador, quatro sujeitos (Ariela, Aline, Bianca e Ana Bia), informaram que, muitas vezes, permanecem apenas para garantir os cinco pontos exigidos pela Instrução Normativa Nº 017/11/GS/SEDUC/MT, como mostra o quadro seguir:

Quadro 16 – Motivos de participação no Projeto Sala do Educador

Motivos	Professoras	Total
Para aquisição de pontos	Ariela	4
	Aline	
	Bianca	
	Ana Bia	
Contribuição com a prática	Bárbara	2
	Alice	
Gostar de aprender	Alice	3
	Bárbara	
	Bela	
Compromisso com a escola/Contribuição com a prática	Ana	3
	Bruna	
	Bárbara	
Obrigação	Amanda	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Os dados neste caso evidenciaram que, dos sujeitos entrevistados, quatro (Ariela, Aline, Bianca e Ana Bia) começaram a participar dos encontros de estudo para garantir pontos na contagem final de ano. Isso denota que tais professoras consideram a formação como algo imposto, obrigatório. Já Alice, Bárbara e Bela vão para a formação motivadas pelo “gostar de aprender”. No caso de Ana e Bruna há uma percepção no sentido de enxergarem a necessidade de compromisso com a escola, elas ainda pontuam a contribuição destes estudos em suas práticas docentes. Para Amanda, na época que começou a participar dos encontros foi mais por obrigação, uma vez que estava na coordenação.

Para ilustrar o que consta no quadro acima, trago alguns trechos das entrevistas para que o leitor possa conhecer um pouco da opinião das entrevistadas:

É porque no começo, para ser bem sincera, foi por causa da **contagem de pontos**. E esse ano ainda tem mais esse motivo: eu fazendo ou não fazendo, eu vou ser remanescente. Então quer dizer já é um estímulo a menos, já que a coisa não está do jeito que eu gostaria que fosse. Ainda tem mais isso, não adianta eu fazer porque meus pontos não vão mudar em nada. (ALINE – Entrevista concedida em 04/05/2012 – Grifos meus)

Porque assim a gente tem o costume né? Tem um curso novo aí a gente vai fazer. Primeiro assim a gente é **motivado pela pontuação**, aí acho que **primeiro foi pela pontuação**, por conta de carga horária. Na época eu nem lembro se tinha assim cinco pontos, essa questão toda. Eu lembro da carga horária e a gente queria fazer, mas aí eu acho que o que no início assim, foi a questão da carga horária que eu queria fazer o curso. Não é o ideal assim, mas basicamente acho que foi isso daí. (ARIELA – Entrevista concedida em 27/09/2012 – Grifos meus)

Sinceramente, como na maioria de todas as pessoas que fazem, estava fazendo a Sala do Educador mais com intuito de formação, mas... Mais por uma **questão de pontos, pra contagem e atribuição de aula**, porque eu na época até era contratada né, se você não faz aí você acaba ficando pra trás. (BIANCA – Entrevista concedida em 05/05/2012 – Grifos meus)

Primeiramente com intuito de **qualificação para contagem de pontos**. Eu não tinha noção do que se trabalhava na Sala do Educador. Comecei participar mesmo **pra contagem de pontos** no final do ano. (ANA BIA – Entrevista concedida em 24/07/2012 – Grifos meus)

Diante das afirmações, é possível perceber o quanto a política neoliberal tem sido vivenciada pelos profissionais da Educação. A competitividade gerada pela normativa de contagem de pontos (Nº 017/11/GS/SEDUC/MT) gera nos profissionais, principalmente nos interinos, como é o caso de Ariela e Ana Bia, o interesse por formação como garantia de emprego. Neste sentido, concordo com Lima (2001, p.32) quando questiona o seguinte: “Como falar de desenvolvimento profissional, de formação contínua, de qualificação, quando o próprio trabalho (emprego) está ameaçado no contexto da atual política capitalista?”

Tais fatores relacionam-se ao que Ball (2005, p. 544) discute acerca da questão da “performatividade” que, “compreende os aspectos funcional e

instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria". Para o autor existe, na educação, uma estrutura denominada por ele de novo "gerencialismo" que, pautado em "lideranças carismáticas", exigem eficácia. Entretanto, "desvaloriza o presente" e inculca nos profissionais uma série de sentimentalismos culposos próprios da cultura neoliberal (BALL, 2005, p.545). Logo, a fala de Ariela nos remete à culpa referenciada pelo autor: "mas aí eu acho que o que iniciou assim foi a questão da carga horária que eu queria fazer o curso, **não é o ideal assim**, mas basicamente acho que foi isso daí" (Entrevista concedida em 27/09/2012 – Grifos meus).

Para Ball (2005, p.544), "o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos". Ficou também evidenciada na fala de Bianca, anteriormente exposta: "porque eu, na época, até era contratada, né? **Se você não faz aí, você acaba ficando pra trás**" (Entrevista concedida em 05/05/2012 – Grifos meus).

Já Aline demonstra enfado, pois desistiu da Sala do Educador por achar que não tem atendido suas expectativas com relação ao ensino de Língua Portuguesa, e o fato de estar remanescente na escola também a desmotiva. Não se pode negar que tais questões estão ligadas ao processo de implantação dos princípios neoliberais no contexto da escola pública brasileira. Aline é professora efetiva há 15 anos e ainda não se sente realmente estável na profissão, uma vez que todo ano a SEDUC-MT submete os docentes à contagem de pontos para atribuição de aulas.

Duas professoras Alice e Bárbara e uma coordenadora Bela afirmaram ter começado a participar dos encontros de estudo por gostarem e por desejarem adquirir conhecimento, além de acreditarem que os estudos contribuiriam com suas práticas docentes:

Então, eu comecei este ano, e... Eu acho que se o professor tiver interesse em participar desses encontros eles podem **contribuir bastante com sua prática**. (BÁRBARA-Entrevista concedida em 08/06/2012 – Grifos meus)

Eu gosto de participar do estudo, **gosto de... Aprender, da integração do grupo** [...] Eu vi a importância, a necessidade dessa atualização... Nós tínhamos um grupo de estudo, então nós tínhamos dinâmicas pra socializar, porque eu pensava assim, não adiantava só eu cobrar do professor se ele não tinha o conhecimento. [...] Então é... Eu vejo essa **importância mesmo de estarmos nos atualizando**, porque as coisas estão se modernizando a passos tão rápidos que nós não podemos ficar pra trás, nós temos que acompanhar, e não tem outra maneira de acompanharmos se não for através do estudo. E na escola também, se nós quisermos trabalhar em grupo, nós temos que participar da Sala do Professor, embora eu veja que muitos estão por causa dos benditos pontos. É importante, eu vejo que é importante, mas **o mais importante de tudo isso é o estudo**, a integração, é se conhecer ainda que muitas vezes o estudo como muitos professores falavam "ah não vale a pena", mas pra mim ainda vale a pena, nem que seja pelo conhecimento, o estar junto. (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012 – Grifos meus)

Ah! Uma que é a **vontade de aprender mais né...** De atualizar. (Bela – Entrevista concedida em 09/10/2012 – Grifos meus)

Já a coordenadora Amanda afirmou ter começado pelo fato de que, na época da implantação do projeto, estar na coordenação e isso acarretou certa obrigatoriedade na efetivação do projeto na escola:

A princípio porque eu estava na coordenação, e de certa forma a **coordenação tem como obrigatoriedade** de levar e fazer isso acontecer na escola, de fazer a Sala acontecer na escola. É obrigação, você tem que fazer! (AMANDA – Entrevista concedida em 25/09/2012 – Grifos meus)

Bruna e Ana, embora tenham se sentido "obrigadas" com a imposição da política pública, afirmaram que seus motivos para participar também foram o compromisso com a escola:

Primeiramente porque eu achei que fosse um projeto que auxiliaria muito nas atividades de sala de aula, e posteriormente, pra falar sinceramente eu acabei me vendo **obrigada a participar do projeto Sala do Educador**, porque eu penso que enquanto eu estou na escola eu não consigo

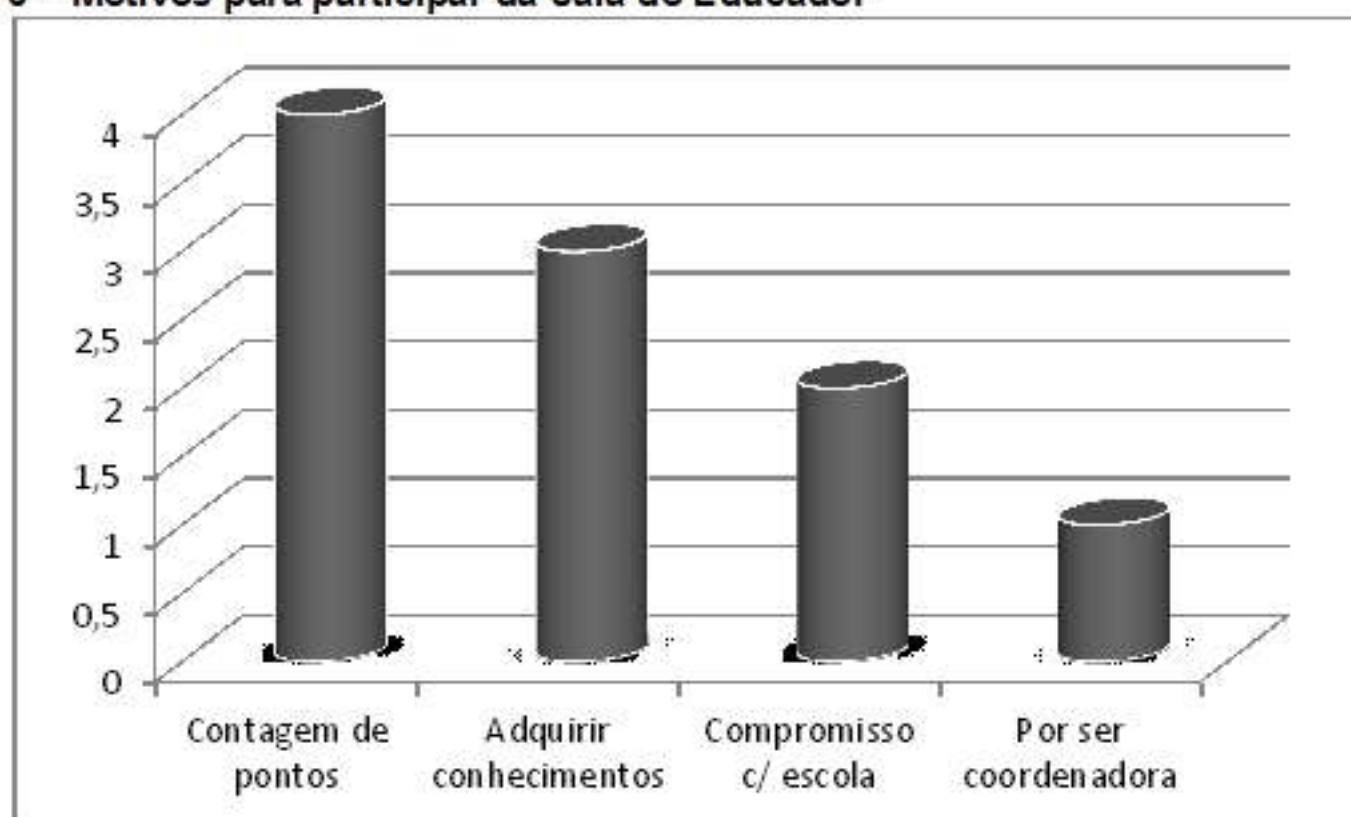
deixar de lado este tipo de projeto. É isso aí, é da minha personalidade mesmo, é um **comprometimento** meu, bem que eu já tentei várias vezes falar 'eu não vou participar', mas eu não consigo deixar de participar. Eu sou o tipo de professora que fala, 'ah eu não vou participar porque sobrecarrega', mas eu acabo participando. Todo ano eu acabo participando sim! (ANA - Entrevista concedida em 26/09/2012 – Grifos meus)

Eu comecei a participar porque na época... Gostava... E também porque estava em estágio probatório, e também porque tinha e tenho muito **compromisso** com a escola, aí eu comecei a participar. (BRUNA – Entrevista concedida em 30/04/2012 – Grifos meus)

Assim, a fala das professoras evidenciou que, embora algumas fizessem a SE pelos pontos, como foi o caso de Aline, Ariela, Bianca e Ana Bia. Outras professoras demonstraram o desejo de partilhar informações, bem como adquirir mais conhecimentos, e isso refletiu nas falas de Alice e Bela. Outro fator que observei foi o comprometimento com a educação, como demonstrado nas falas de Ana e Bruna, e isso foi notório também nos encontros que observei³⁸.

Apresento, no gráfico a seguir, os motivos que levaram os sujeitos a participar dos encontros de estudo.

Figura 3 – Motivos para participar da Sala do Educador



Fonte: Elaborado pela autora a partir das observações

³⁸ Anotação do caderno de campo relacionada à observação do encontro realizado no dia 25/04/2012, Escola A, e entrevista com a coordenadora Bela.

Constatei, então, que a formação contínua tem sido vista ainda como algo “imposto”, “obrigatório”, cuja finalidade mais citada foi a participação para assegurar pontos para contagem do final de ano. Para Ibernón, tal característica está em não enfrentar, ou conhecer acerca do desenvolvimento profissional:

O desprezo de muitos docentes às reformas ou aos programas de formação deve-se a essa falta de sensibilidade para determinar os responsáveis pelas mudanças, à corrupção daqueles que os promovem e à vontade de realizar as transformações sem enfrentar o desenvolvimento profissional. (IBERNÓN, 2010, p.30)

Quando Ana, Bruna, Bela e Alice citam “compromisso” e “querer aprender”, constatei uma mudança no sentido da formação para esses sujeitos, uma vez que veem esses momentos como espaço de aprendizado, de troca em que o querer aprender ultrapassa a obrigatoriedade da participação por “contagem de pontos”, mesmo diante de percalços na profissão, as professoras demonstraram interesse e empenho.

De acordo com Prata-Linhares o:

Desenvolvimento profissional de docentes não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa, do professor. O professor precisa se voltar para suas experiências e pesquisas, compartilhá-las, procurar conexões, colocar teoria e prática juntas e levar tudo isso para seus alunos em sala de aula. Assim essa transformação deverá transformar, também, a sua prática e/ou conhecimento profissional. (PRATA-LINHARES, 2011, p. 110)

Assim, ao (re)conhecer a formação contínua como espaço de aquisição de conhecimentos que ultrapassa a imposição estatal, o professor poderá transformar suas experiências e práticas em objeto de reflexão que geram mudanças no contexto educacional, uma vez que, como afirma Silva (2002, p.9), “não se pode pensar a perspectiva de uma nova escola sem colocar como meta primordial a formação continuada”.

4.1.1. Expectativas relacionadas aos encontros

Outra pergunta feita aos sujeitos entrevistados foi a seguinte: **A Sala do Educador tem respondido às suas expectativas em relação à disciplina com a qual trabalha? Por quê?** Ressalto que, para as coordenadoras, pelo fato estarem fora de sala de aula há algum tempo, perguntei então se atendia às expectativas em relação aos problemas do cotidiano escolar.

Das professoras entrevistadas, duas, Amanda e Bárbara disseram que a Sala do Educador responde **sim** as expectativas com relação ao ensino de Língua Portuguesa:

Sim..., [...] Não é que a Sala do Educador é... Vai poder fazer de uma hora pra outra, sei lá. **Primeiro nós precisamos estudar, é passo lento, mas essa disposição eu valorizo, eu gosto, tem envolvido, tem transformado, a prova disso é a nossa prática...** [...] A gente vai **aprendendo junto**. É isso, **coletivo**, eu falo que houve uma época que o ensino ele acontecia de maneira horizontal, hoje é na vertical. (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012 – Grifos meus)

[...] Então com relação à disciplina Língua Portuguesa **responde sim**, porque na Sala do Educador você trabalha em **equipe**, você trabalha em conjunto, e o **trabalho em conjunto** dá resultado. (BÁRBARA – Entrevista concedida em 08/06/2012 – Grifos meus)

Já Ana, Bianca e Ariela responderam que a SE responde **parcialmente** as suas expectativas:

Pra mim, **eu acho que responde sim, porque a gente faz um trabalho em grupo**, consegue também com alguns outros professores, **é o momento que a gente se reúne pra trocar experiência**, e eu procuro sempre trabalhar com professores da área pra gente tá trocando... Trocando conteúdo, maneiras diferenciadas de trabalhar, então pra mim ajuda, apesar de que, eu acho que ainda tem muita falha. Então, como eu disse, **parcialmente, responde as expectativas sim**, porque é um momento que a gente tem pra reunir o pessoal da área, para trocar experiências, preparar o material. (ANA – Entrevista concedida em 26/09/2012 – Grifos meus)

Em **Língua Portuguesa** auxilia bastante porque a gente **trabalha em um grupo maior**, mas você sabe que toda vez que vem um curso voltado para área de linguagem se prioriza mais a Língua Portuguesa do que as outras disciplinas. [...] **Com relação à Língua Portuguesa não tem respondido assim a todas as expectativas**, mas acho que **de certa forma auxilia sim** [...] Tanto os professores de língua portuguesa quanto os outros que trabalharam em um grupo grande e eu acho que isso ajudou muito em termos de **coletividade**. (BIANCA – Entrevista concedida em 05/05/2012 – Grifos meus)

Eu acho que assim, você chega lá muito cansada, meio estressada, eu acho assim que eu poderia estar aproveitando bem mais. [...] **Eu acredito que sim**, que tem sim. Eu acredito que **em parte sim**, porque a gente **desenvolve os projetos, troca experiência**... Chega na sala a gente consegue visualizar melhor os problemas do aluno, dos professores (ARIELA – Entrevista concedida em: 27/09/2012 – Grifos meus)

Dentre as professoras que responderam “sim” e “parcialmente”, um dado importante chamou a atenção: todas apontaram para o **trabalho coletivo, em grupo**, bem como a **troca de experiência** entre os pares; todas utilizaram termos como “coletivo”, “trabalho em grupo e/ou conjunto/ equipe”. Desse modo, a formação contínua, assim como a Formação Continuada de professores em Serviço (FCPS):

[...] implica em fundamentos teórico-metodológicos de pesquisa, em oportunizar um amplo debate que envolva questões políticas, pedagógicas e técnicas, buscando superar problemas e constituir a instituição escolar em um espaço de trabalho coletivo e de participação colaborativa, de compreensão da bagagem de conhecimentos teórico-práticos que cada professor e o coletivo têm, de considerar as experiências dos docentes, em sua formação continuada. (ALVARODO PRADA, 2008, p. 5 – Grifos do autor)

Assim, os encontros têm sido valorizados pelas professoras participantes como momento em que o grupo de profissionais da escola se reúne para trocar conhecimentos e experiências. Nisso se dá também a interação que vai além da leitura propriamente, mas se desdobra na troca de saberes. Concordo com Geraldi quando diz que:

A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que" ensinamos. (1981, p.5)

Logo, a formação contínua "requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem)" (IBERNÓN, 2010, p.31). Neste sentido, o trabalho em grupo aparece enfaticamente nas falas dos sujeitos, isto é, o diálogo tem sido valorizado pelas professoras como instrumento auxiliar na resolução dos problemas do dia-a-dia escolar.

De acordo com Favretto (2006, p.24) "os saberes referenciam a prática, e a prática se revela pelos diversos saberes constituídos pelos professores na sua formação e por meio dos processos individuais ou coletivos". Para essa autora "os saberes se constroem e se revelam no cotidiano escolar (no fazer pedagógico)".

Baseada nas anotações do diário de campo³⁹ pode-se dizer que os professores participantes dos encontros de estudo nas duas escolas investigadas trabalhavam "*a formação de educador, [...] comprometido*" que se faz "*dentro da escola [...] a partir da reflexão sobre a sua prática*". (SILVA, 2002, p.91- Grifos do autor). Portanto, há "uma relação dialética entre a prática e a teoria" (SILVA, 2002, p.91)

Consequentemente a formação contínua torna-se,

[...] processo de **construção coletiva de conhecimentos**, parte do reconhecimento das individualidades para gerar novas interações entre as pessoas e seus conhecimentos. É um processo que pretende articular, antes que fragmentar conhecimentos ou dividir grupos de pessoas, como o coletivo de uma instituição escolar, por sua natureza, com situações de problemas, sonhos, interesses comuns. (ALVARODO PRADA, 2008, p. 7– Grifos meus)

³⁹Anotação do caderno de campo, referente ao encontro do dia 17/04/2013, Escola A.

Os dados da pesquisa evidenciaram que nas duas escolas, as discussões sempre remetiam a importância da coletividade, neste caso, apontados pelos professores como fortalecimento dos grupos de estudo, a fim de enfrentar as pressões externas⁴⁰. Assim, retomo Silva quando discute formação continuada ao dizer que “a dinâmica desses encontros coletivos era marcada pela discussão de casos concretos do dia-a-dia da sala de aula, com todas as suas contradições e desafios” (SILVA, 2002, p.20), Deste modo:

Em todas as discussões ficava claro o caráter de desenvolvimento dos professores e alunos, [...] caráter dialético e assimétrico, permeado de conflitos, principalmente quando a própria realidade externa à escola afirmava valores e princípios contrários aos defendidos pelo coletivo de educadores. Era a autêntica vivência do postulado de que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16, apud, SILVA, 2002, p.20)

Para três professoras Aline, Ana Bia e Bruna, as reuniões **não** têm respondido suas expectativas com relação à disciplina Língua Portuguesa especificamente:

Nenhuma, [...] Até hoje, nós não trabalhamos as problemáticas da Língua Portuguesa em sala de aula, esse não, por exemplo, eu tenho aluno analfabeto, que não sabe ler, que não sabe escrever, é copista. O ano passado também eu tinha... [...] E **a gente não trabalha isso**, é o que tinha que ser feito na Sala do Professor. Esse espaço tinha que ser destinado, para resolver estes problemas. (ALINE – Entrevista concedida em 04/05/2012 – Grifos meus)

Sobre a questão mesmo dentro da disciplina, **eu acho que não porque os temas geralmente são amplos** e poucas vezes... Pra dizer melhor, na maioria das vezes que eu tenho participado nunca foi voltado um projeto só pra Língua Portuguesa, mas sim [...] buscando sempre interdisciplinaridade, trabalho global dentro da escola mesmo. **Trabalho dos professores em conjunto**. [...] na maioria das vezes, o trabalho tem sido bem voltado pra área... Traz temas como **a educação inclusiva**, que depois eu levo pra sala de

⁴⁰ Anotação do caderno de campo, referente ao encontro do dia 24/04/2012, Escola A, fala de Ariela.

aula, trabalho com os alunos, a questão do bullying, da aceitação do outro como ele é. Eu sempre tenho levado pra sala de aula. (ANA BIA – Entrevista concedida em 24/07/2012 – Grifos meus)

Eu acho que **não especificamente Língua Portuguesa**. [...] Especificamente para Língua Portuguesa que eu me lembre não. [...] às vezes ela **responde expectativas de forma geral**, assim enquanto educador, enquanto profissional, você tem algum anseio, alguma dúvida e aí você interage **com os colegas**. (BRUNA – Entrevista concedida em 30/04/2012 – Grifos meus)

Observei que Ana Bia e Bruna, embora tenham dito que os encontros não respondem suas expectativas com relação à Língua Portuguesa, elas também pontuam a questão do “trabalho em conjunto”.

Aline foi o único sujeito que não fez referência ao trabalho coletivo. Ela não participava dos encontros de estudo no momento da entrevista, embora participasse no início de minhas observações na Escola A (2º semestre de 2011), no ano seguinte, quando retomei o trabalho de campo, notei sua falta, e por querer saber os motivos que a fizeram desistir do projeto, decidi mantê-la como sujeito. Durante a entrevista, quando questionei os motivos que a fizeram desistir do projeto, Aline disse que:

[...] a Sala do Professor não me auxilia pedagogicamente até porque na escola a gente tem essa grande deficiência do pedagógico, porque nós estamos com o pessoal muito voltado para o administrativo e falha no pedagógico. De repente a Sala do Professor seria esse momento e não tem sido [...] essa situação é meio complicada né? Com tantos itens, mas um terceiro item é que o ano passado eu senti que a gente dava aula o dia inteiro, vinha pra Sala do Professor, quando você fazia aquele projeto que não tinha nada a ver com aquilo que você queria, que não era necessário, ele nunca estava bom, a gente nunca assim... Não é receber elogio, sabe, mas assim nunca falava “ó gente valeu”... Então tudo o que a gente fez no final foi desmerecido. (ALINE – Entrevista concedida em 04/05/2012 – Grifos meus)

Outro sujeito que também apresentou variável com relação à participação na Sala do Educador foi Ana Bia, uma vez que na época da pesquisa trabalhava na Escola A e B e participava dos encontros de estudo

numa terceira unidade de ensino, daí o distanciamento entre os grupos das escolas que ela trabalhava e aquele que fazia o curso. Nesse caso, a professora tinha como referência uma escola que não atuava o que de certo modo, esvaziava o sentido de sua prática.

Ressalto que tanto Bruna quanto Ana Bia disseram que os estudos contemplavam outras necessidades do cotidiano escolar, como foi possível verificar nas falas. Neste sentido, retomo a questão dos conceitos de formação apontados por Garcia (1999)⁴¹, pois ocorre o que chamamos de co-formação, isto é, a formação entre os pares.

Para as duas coordenadoras fiz uma variável na aplicação da questão, que foi estabelecida da seguinte forma: **A Sala do Educador tem respondido às suas expectativas em relação aos problemas do cotidiano da escola? Por quê?**

Para Amanda, o projeto não tem respondido suas expectativas, pois ainda não contempla todos os profissionais da escola, e muitos participavam motivados pelos pontos no final do ano. O que para a coordenadora, ainda são questões a serem superadas:

Não tem é... Respondido às expectativas porque ainda não é possível que todos os professores participem, primeira coisa. Segunda coisa, **a maioria que participa, ainda é pensando em pontuação** ao final do ano, com a questão da contagem de ponto, porque acha que se não fizer é... Aqueles cinco pontos que é destinado para quem participa é 100% ele vai ser prejudicado no final do ano, pode cair num período, numa sala que ele não goste, pode sair da escola, então ainda tem a pressão da pontuação. [...] Mas a gente está sempre sendo pressionada porque a maioria não concorda, porque os horários são complicados para o professor, isso é uma coisa que a gente reconhece. Ficar aqui num horário intermediário, sem tomar banho, sem se alimentar, então, é complicado mesmo. (AMANDA – Entrevista concedida em 25/09/2012 – Grifos meus)

A fala de Amanda evidencia contradição entre o que propõe o projeto do Estado e a realidade da formação na escola. De acordo com ela, os

⁴¹ Ver pág. 65 da presente dissertação.

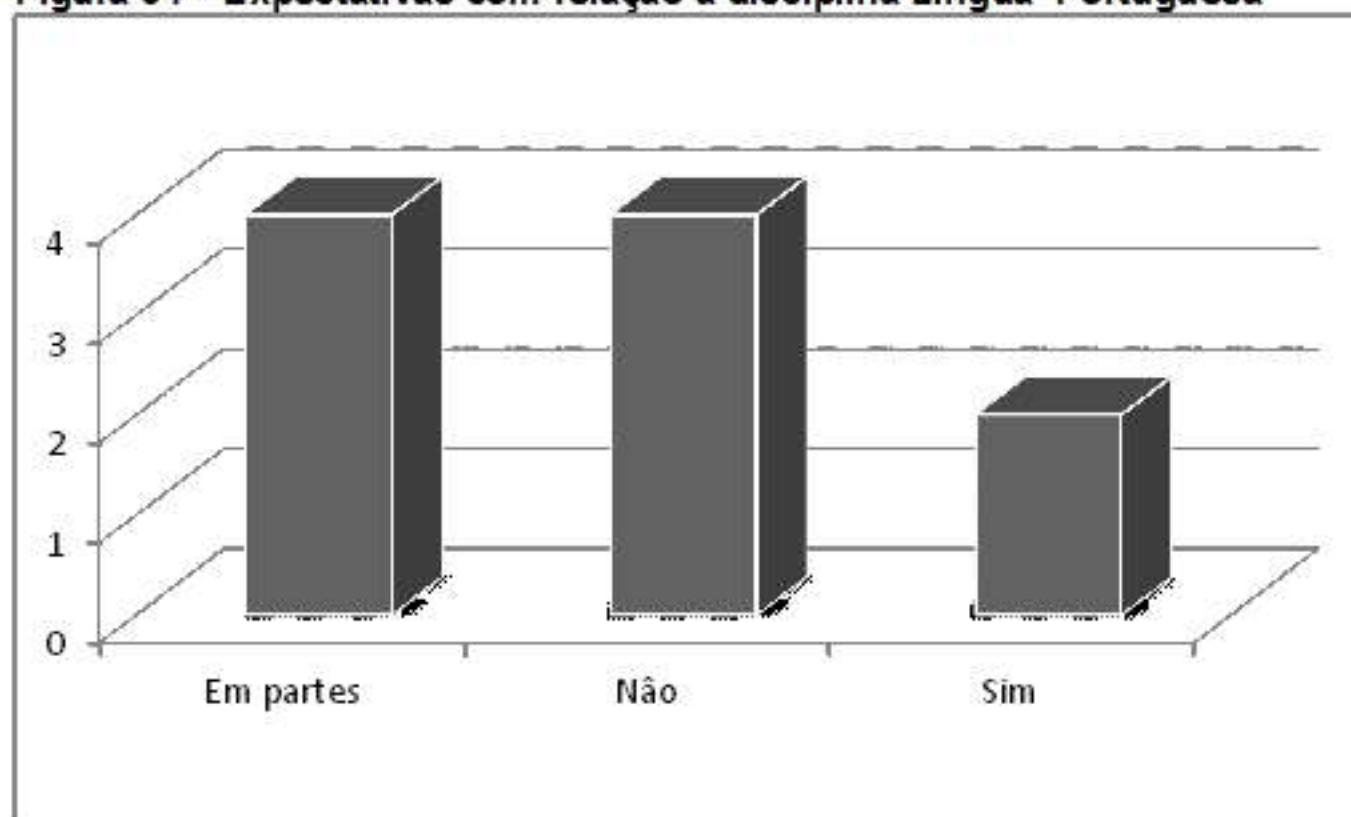
professores participam dos encontros para garantir os “cinco pontos” no final do ano.

A coordenadora Bela disse que os encontros têm progredido, mas ainda é preciso melhorar em muitos aspectos, pois muitos professores não conseguem acompanhar o projeto por estarem trabalhando em duas, três escolas. Então, ela acredita que suas expectativas são respondidas em partes:

Oh, vou dizer... **Em partes, porque nem todos participam da Sala do Educador.** É lamentável essa questão, porque às vezes o professor trabalha em duas, três escolas. Outra hora está fazendo em outra escola por questões de horário. Então assim, não contempla todos nesse sentido, mas como está vendo os outros trabalhando naquelas temáticas ele também procura se inteirar dos assuntos. [...] Então assim, a Sala do Educador tem respondido as expectativas com relação a esses problemas, as questões mais emergentes no momento da discussão, às vezes é até parado o tema do encontro pra discutir, aquilo que está mais presente. (BELA – Entrevista concedida em 09/10/2012 – Grifos meus)

Elaborei então um gráfico, a fim de demonstrar as expectativas dos sujeitos entrevistados com relação ao projeto Sala do Educador. Neste caso, quatro (Ariela, Ana, Bianca e Bela) responderam “em partes”, outras quatro (Aline, Ana Bia, Bruna e Amanda) disseram “não” e duas (Alice e Bianca) afirmaram “sim”.

Figura 04 – Expectativas com relação à disciplina Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Constatei na fala das professoras que responderam “em partes”, que elas disseram “sim”, mas na sequência responderam “parcialmente”, dado este que para mim prevaleceu.

Assim sendo, defendo “a proposta de que a formação continuada deve se dar com base na realidade da própria escola, em suas reais necessidades e seu projeto pedagógico” (SILVA, 2002, p.9).

Diante das falas das coordenadoras e professoras ficou evidente que é preciso considerar a escola em todas as suas complexidades, uma vez que:

[...] compreender a instituição escolar como um espaço de formação continuada (não de formação para ser professor ou titulá-lo) requer entendimentos diferenciados de: formação continuada, espaços e tempos na instituição escolar, gestão e gestão da formação de professores, pesquisa e valorização dos conhecimentos, aprendizagem e aprendizagem de adultos e formação de formadores de professores. (ALVARODO PRADA, 2008, p. 3)

Assim sendo, os dados apontam que ainda há contradição entre o que propõe o projeto do Estado e a realidade da formação na escola. E isso se deve aos inúmeros percalços vivenciados na profissão como: “arrocho salarial”

e “responsabilização e autoresponsabilização” citados por Garcia & Anadon (2009).

Sendo assim, concordo com Bertold Brecht apud Ibernón (2010, p.15), quando afirma que, “o nível cultural de um país é medido pelo salário de seus professores, e muitos países têm um nível cultural excessivamente baixo em que seus docentes são mal pagos”.

4.1.2. Diagnósticos do cotidiano escolar

Para a obtenção de dados com relação aos problemas diagnosticados pelas professoras, fizemos o seguinte questionamento: **Quais são os problemas diagnosticados por você em relação à disciplina Língua Portuguesa?** Para as coordenadoras mais uma vez fiz pergunta diferenciada, pois se tratava da gestão.

Todas as professoras e uma coordenadora responderam que o grande problema enfrentado por elas com seus alunos da segunda fase do Ensino Fundamental ao Ensino Médio é a **leitura**. Em seguida, os problemas mais citados foram **interpretação** e **desinteresse** por parte dos alunos. **Analfabetismo funcional**, **escrita** e **ortografia** também foram referidos por parte das entrevistadas:

A questão da **leitura, interpretação, muita falta de leitura, muita dificuldade para interpretar, e muita falta de interesse**. [...] Na **escrita** mesmo, porque eles têm muitas dificuldades na **ortografia**, então você tem que mostrar para eles que você tem várias maneiras de pensar. Então a gente tenta trabalhar dessa forma o máximo possível, mas nem sempre nós conseguimos com todos os conteúdos, mas eu sempre procuro trabalhar dessa forma pra conquistá-los, pra então eu inserir conteúdo. A leitura tem sido sempre um desafio. Leitura extraclasse [...] (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012 – Grifos meus)

Ah... Um **grave problema de leitura e interpretação**, o aluno sem embasamento teórico, é... Problemas de **analfabetismo** mesmo, nós estamos com muitos analfabetos [...] (ALINE – Entrevista concedida em 04/05/2012 – Grifos meus)

LEITURA. Leituras, interpretação, assim não entendem o que estão lendo, **escrita**, problemas de **grafia**, de **ortografia**, regras assim eles desconhecem totalmente. [...] **leitura** mesmo **interpretação** é uma coisa absurda eles não conseguem entender. Assim, eu acho que leitura e interpretação é o carro chefe, já teve inclusive projetos que nós desenvolvemos, foi no ano passado, e foi voltado pra isso. (teve resultado?) Sim, eu senti uma melhora naquela turma [...] assim, a maneira como foi desenvolvido eu gostei. (ARIELA – Entrevista concedida em 27/09/2012 – Grifos meus)

O **analfabeto funcional**. Nós estamos com esse dilema. Nós temos alunos que estão com dificuldade assim, você pega texto que ele não consegue ler, o outro não consegue ler, isto é, **NÃO CONSEGUE LER!** Então aí entra outra diferenciação porque o aluno chega no Ensino Médio, aí é seriado, aí ele se depara com o primeiro ato de reprovação, né? Então tem que lutar para ele não desistir, pra ele não evadir da escola, no noturno principalmente, nós temos esse problema, de evasão. [...] e eu te digo, fica todo muito perdido, porque o quê que eu posso fazer quando chega um professor e fala: "Amanda, esse menino não **sabe ler, não sabe escrever**, olha só isso aqui, lê para mim, traduz"... (AMANDA – Entrevista concedida em 25/09/2012 – Grifos meus)

O nosso projeto⁴² este ano está voltado para o Blog como ferramenta de aprendizagem, e uma das maiores dificuldades é a questão da **leitura, interpretação e produção**, nossos alunos chegam ao **Ensino Médio**, boa parte, **sem saber ler realmente**. Sem ler sem conseguir às vezes elaborar uma frase simples, sem erros gritantes. Esse foi o maior problema e principalmente também, além da leitura e **interpretação**. [...] a impressão que se dá é que os culpados são os professores né? De Língua Portuguesa. [...] É o maior problema também apresentado por todos os professores, os **alunos não sabem ler, não sabem escrever, não sabem interpretar**, de todas as disciplinas nós ouvimos esse tipo de reclamação. (ANA – Entrevista concedida em 26/09/2012 – Grifos meus)

O problema é com **leitura**. (BIANCA – Entrevista concedida em 05/05/2012 – Grifos meus)

Hoje o maior problema que o professor de Língua Portuguesa enfrenta dentro de sala de aula é que os alunos estão chegando pra nós no sexto ano, **sem saber ler e escrever**. Esses dias mesmo eu me deparei com uma situação em que eu tive que voltar, trabalhar textos, não minto, de quarto ano, para a criança poder tentar, poder tentar interagir com a disciplina. Porque a criança tinha receio de falar o que era leitura e escrita. Trabalhar leitura dialogada... (quais são os problemas com relação a disciplina Língua Portuguesa?) Não **sabem ler e escrever**. (mas alunos de sexto ano?) sexto ano!

⁴²Subprojeto desenvolvido por esta professora na Sala do Educador.

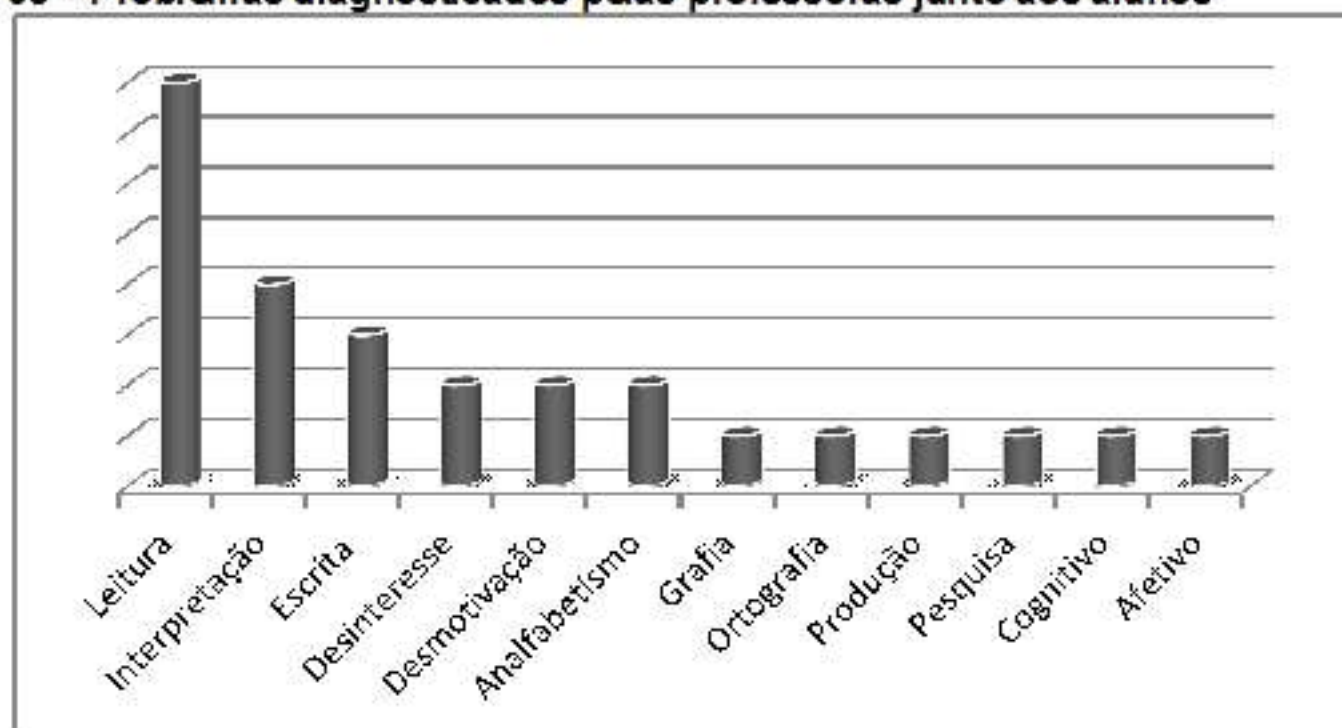
A questão de **não leitura** está do sexto ano ao Ensino Médio. **A leitura, o não estar inserido na leitura, a leitura é algo que precisa muito ser trabalhado hoje dentro das escolas, é uma problemática.** (ANA BIA – Entrevista concedida em 24/07/2012 – Grifos meus)

Os problemas são os seguintes, hoje em dia com as novas regras, com o sistema, os alunos **eles passam de uma série para outra sem ter um aprendizado**, condizente com aquela série. Aí eles chegam igual... Vou citar o exemplo mesmo. Este ano tinha um aluno na EJA, de uma série que corresponde a 7ª série, que **ele não sabia ler**, ele sabia ler tanto quanto uma criança que está sendo alfabetizada agora, [...] O outro problema é a **falta de interesse** que os que já estão alfabetizados têm pela leitura, **eles não gostam de ler**. Eles às vezes deixam de responder uma questão, com preguiça de ler o enunciado. Se você pede pra ler um texto, eles já dizem "nossa eu vou ter que ler"... Então é isso é **a falta de leitura**. (BRUNA – Entrevista concedida em 30/04/2012 – Grifos meus)

Então, os diagnósticos que eu fiz este ano, foram basicamente os mesmos, a gente tem aluno de oitava série **sem saber ler, não sabe escrever e o pior de tudo é que eles não querem saber de nada, o desinteresse**. E eu atribuo em parte, [...] a esse sistema que empurra o aluno, o Ciclo, e o sistema como um todo [...] (BÁRBARA – Entrevista 2, concedida em 08/09/2012 – Grifos meus)

Assim, o maior problema diagnosticado pelas professoras de Língua Portuguesa está relacionado ao baixo desenvolvimento na **leitura** por parte dos alunos. De acordo com oito professoras (Alice, Ariela, Ana, Amanda, Ana Bia, Bianca, Bruna, Bárbara), os alunos estão chegando ao sexto ano, nono ano e até ao Ensino Médio com baixa proficiência na leitura.

Figura 05 – Problemas diagnosticados pelas professoras junto aos alunos



Fonte: elaborado pela autora a partir das falas dos sujeitos

Os dados demonstraram a leitura como maior problema diagnosticado pelos sujeitos. Tal informação foi apresentada no boletim da série Alfabetização Leitura e Escrita da TV Escola e que publicamos em trabalho científico apresentado no 18º Congresso de Leitura do Brasil (COLE – 2012):

Segundo boletim da série Alfabetização, Leitura e Escrita, produzido pela TV Escola em 2004, "um terço da população possui baixos níveis de letramento", outro dado que também chama a atenção é que "30% das crianças de 4ª série *não sabem ler*", e índices do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) revelam que alunos do Ensino Médio possuem uma proficiência em leitura "muito restrita", isto é, são considerados "*analfabetos funcionais*" (Idem, 2004, p.2,3 - grifos nossos). (SOUZA, et. al. 2012, p. 2.660- 2.666)

Outro problema evidenciado, e que se relaciona diretamente à não proficiência em leitura é a **interpretação**, apontada por quatro sujeitos (Alice, Aline, Ariela e Ana). Problemas com a **escrita** são também mencionados na fala de três entrevistadas (Ariela, Ana Bia e Bárbara), e relacionada à escrita está a questão da **grafia** e **ortografia**, mencionadas por Ariela.

Constatei que as professoras Alice, Aline, Ariela, Ana, Bianca, Ana Bia, Bruna e Bárbara além das coordenadoras Amanda e Bela estão angustiadas diante dos problemas enfrentados em sala de aula. Neste sentido, concordo com Zilberman (1999, p. 42), ao afirmar que:

A escola é a instituição encarregada da alfabetização da criança; entretanto, os meios para difusão da leitura provém de um setor mais amplo. Dizem respeito ao conjunto de uma política de leitura, que transcorre preferencialmente na escola, mas resulta de um posicionamento de toda a sociedade civil. Isto determina decisões em nível de Estado e se traduz por intermédio de uma ação cultural e pedagógica. São os sintomas mais nítidos desta política: as diretrizes de ensino e os currículos, o provimento das bibliotecas públicas e de escolares, bem como as modalidades de edição e divulgação de obras literárias.

Neste caso, é preciso considerar todo o contexto desses alunos, e por isso, trata-se de:

[...] uma *luta política*, que passa pela conquista de melhores condições de vida para as classes trabalhadoras: melhores salários, pleno emprego, transporte barato e eficiente, moradia digna. Além disso: democratização do conhecimento que significa ensino público e gratuito em todos os níveis, expansão da rede de bibliotecas populares e produção de livros baratos, em grande escala, acessíveis a todos os cidadãos. (MELO, 1999, p.81)

Torna-se necessário discutir acerca dessa baixa proficiência em leitura, numa época de tantos avanços tecnológicos, que terminam refletindo direto nas práticas pedagógicas de sala de aula. Diante disso, concordo com Melo quando diz que:

O hábito de leitura não se aprende, pois, de forma compulsória na escola. É algo que faz parte dos padrões culturais de um país, de uma comunidade. É uma atividade que se inicia no núcleo de educação informal que é a família e encontra sustentação na vida comunitária. A escola contribui para sedimentá-lo, mas não para lhe dar projeção na história do indivíduo. (1999, p.73)

Desse modo, “a consequência maior do aprendizado da leitura reside na ampliação dos horizontes de mundo e da capacidade neurológica de pensar”

(VERSIANI et. al., 2012, p.13), por conseguinte acredito que é preciso repensar a formação de leitores. Uma vez que,

Como ato intelectual a leitura só tem sentido dentro de um contexto específico que pressupõe dois fatores essenciais: a utilidade e o prazer. Faz parte integrante da mentalidade de um povo ou de uma classe social. E só consolida dentro de um processo de transformação das estruturas da sociedade. (MELO, 1999, p. 73)

Assim, o professor é um mediador no processo de formar leitores, pois tem a tarefa de “ajudar pessoas no caminho dessa descoberta, é ensiná-las a gostar de ler, é ser mediador do prazer que há em se descobrir (no sentido de descobrir a si mesmo) lendo” (VERSIANI et. al., 2012, p.41).

O fato é que a escola, concordando ou não, é o lugar que mais se produz a leitura em nosso país (SILVA, 2012), assim, “o diálogo entre leitura e prática pedagógica torna-se fundamental para a formação continuada do professor e fecundo pela inter-relação entre ambas” (CAVALLI, 2006, p. 369). Neste aspecto,

O planejamento de uma ação de formação de leitores considera necessariamente a adoção de uma prática pelo mediador para que seus aprendizes tenham contato com o texto a ser lido (VERSIANI et. al., 2012, p.97).

Deste modo, os dados apontam a necessidade de inferências no processo de formação de alunos leitores, logo, é preciso refletir se a Sala do Educador tem se constituído elemento auxiliar na resolução desse problema diagnosticado, pois “[...] a leitura de textos para obter respostas às questões surgidas no contexto da sala de aula contribui para a formação docente, uma vez que implica a (re)construção de conhecimento, em tomar o professor competente no sentido de mobilizar recursos para atuar em sua prática” (CAVALLI, 2006, p. 368).

Daí surge outra questão, os professores veem os encontros de estudo como esse instrumento ou, como apontado nos dados item 4.1.1, estão nas

reuniões apenas para garantir os pontos no final do ano? E neste sentido, concordo com Cavalli ao dizer que:

[...] de nada adianta os professores disporem de tempo para sua formação, se eles não estiverem dispostos ou motivados a se formarem. O professor é uma pessoa com intenções, objetivos, valores, crenças, capaz de pensar de forma crítica sobre seu desenvolvimento profissional e administrá-lo. (CAVALLI, 2006, p. 372)

As falas evidenciaram, também, **desmotivação, falta de aprendizado condizente com a série**, isto é, **passam de ano sem saber nada, não sabem realizar pesquisas**. Foram citados também outros problemas, como **desigualdades sociais, cognitivo, afetivo** que serão identificados a seguir na fala dos sujeitos.

Bom os problemas, porque eu lido com o noturno é que eles chegam muito cansados, **desmotivados**, eles têm muitas dificuldades mesmo, de aprendizagem, eles já trazem deficiências, eles têm a história dos pais que vieram de fazendas, eles têm as de outras escolas, então eu percebo essa dificuldade, em todos os aspectos. No **campo cognitivo, afetivo**, mas especificamente no cognitivo. (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012 – Grifos meus)

Ó, a aprendizagem, hoje eu vejo assim, muito da falta de aprendizagem vem da **desmotivação**, é uma das coisas que eu vejo assim os alunos eles estão vindo com a autoestima muito baixa, é... Um **desinteresse** assim, não por todos, mas por uma grande maioria por uma questão de desestrutura familiar [...] E aí eu vejo essa dificuldade, assim, a **falta de perspectiva**. (Bela – Entrevista concedida em 09/10/2012 – Grifos meus)

[...] outra problemática está voltada para pesquisa, **eles não sabem pesquisar**, o aluno acha que pesquisa é ir à internet copiar tal qual, fazer Control C, Control V. Nos demais anos o projeto da área que eu participei sempre foi voltado pra leitura, interpretação e produção textual, é o foco, e é uma das maiores dificuldades que nós enfrentamos. (ANA – Entrevista concedida em 26/09/2012 – Grifos meus)

O problema da **falta de interesse** por parte dos alunos foi citado por duas professoras, Alice e Bárbara. Bem como **desmotivação**, também mencionado duas vezes por Alice e Bela. De acordo com Bela, está relacionada à autoestima dos alunos que se encontra baixa, devido a problemas familiares, para ela há “um desinteresse assim, não por todos, mas por uma grande maioria por uma questão de desestrutura familiar” (BELA – Entrevista concedida em 09/10/2012).

Como disse Alice: “Eles têm muitas dificuldades mesmo de aprendizagem. Eles já trazem deficiências. Eles têm a história dos pais que vieram de fazendas” (Entrevista concedida em 18/05/2012). Foram também apontados por ela problemas afetivos e cognitivos que, de acordo com a professora, relaciona-se a questões familiares. Para Versiani et.al.(2012, p.127),

É na família que a criança desenvolve os hábitos e valores que carregará por toda a sua vida; mediante o convívio e o exemplo dos familiares que a cercam apreenderá gostos e costumes que, no futuro, determinarão seu modo de ser e participar do mundo.

Por esse motivo acredito que, embora os professores tenham grandes responsabilidades na formação de alunos leitores, a família possui grande importância no processo, pois, “pais leitores poderão formar filhos leitores” (VERSIANI et. al., 2012, p.127). Para essas autoras:

Sua influência deve estender para além do exemplo do ato de leitura em si, e o compromisso dos pais deve se refletir em ações em prol do desenvolvimento da capacidade leitora de um outro ser desde a sua mais tenra idade, sobretudo naquelas que mais tarde serão articuladas às atividades pedagógicas da escola.

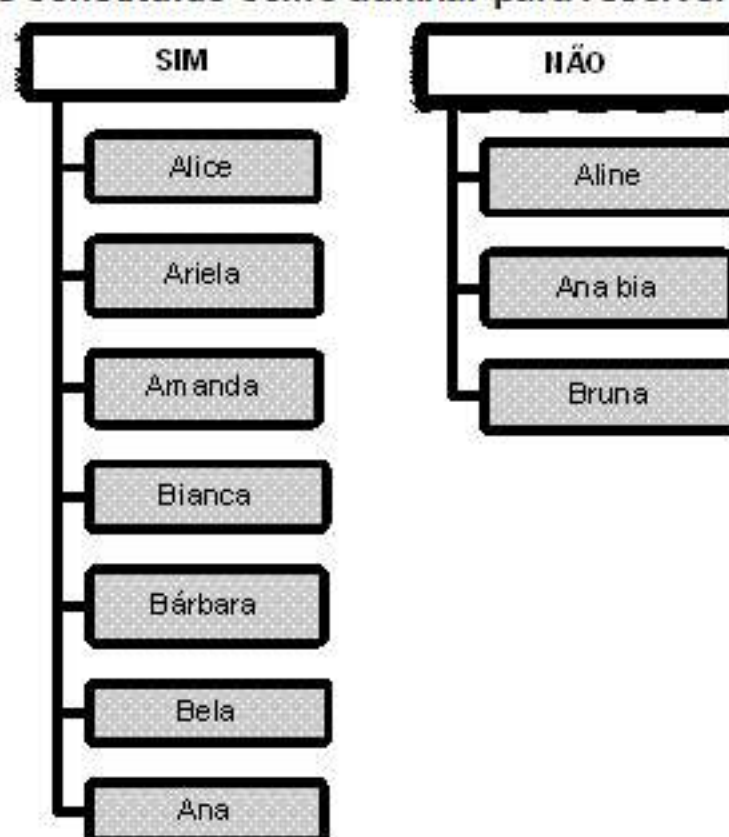
Não se trata de querer retirar ou amenizar a responsabilidade da instituição de ensino como agente formador, trata-se de reconhecer o importante papel que cada instituição exerce na formação do leitor, seja a família ou a escola.

4.1.3. Sala do Educador: auxilia na resolução dos problemas do dia-a-dia da escola?

A partir dos problemas elencados pelas professoras e coordenadoras, outra indagação minha foi se a **Sala do Educador tem se constituído instrumento auxiliar na resolução de tais problemas.**

De acordo com três sujeitos, o projeto **não tem se constituído como auxiliar na resolução de problemas**; já para sete dos entrevistados a resposta foi **sim, os encontros de estudo têm se constituído como auxiliar na resolução dos problemas diagnosticados** por eles:

Esquema 4 - demonstrativo para opinião dos sujeitos sobre a questão: A Sala do Educador tem se constituído como auxiliar para resolver tais problemas?



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Para as professoras Aline, Ana Bia e Bruna, os encontros de estudo **não** têm proporcionado alternativas na resolução dos problemas por elas citados:

Não... Eu sinto assim, que não é [...] É como se o professor não soubesse o que ele pretende, na realidade nós somos obrigados a engolir o que a equipe gestora acha o que a gente tem que fazer. (ALINE – Entrevista concedida em 04/05/2012 – Grifos meus)

Não. Porque é (...), até então **não houve nenhuma intervenção, pra esta questão, porque geralmente os temas são generalistas.** [...] porque o professor geralmente pelos horários, como no meu caso que sou interina, não sobra tempo, quando eu tenho tempo meu colega está em sala de aula, não dá para desenvolver um projeto e trabalhar. (ANA BIA – Entrevista concedida em 24/07/2012 – Grifos meus)

Não. No início quando eu comecei a participar da Sala do Educador, eu senti assim que tinha mais compromisso direcionado com o pedagógico, com o ensino aprendizagem, aí com o tempo foi mudando, foi mudando, hoje em dia parece que tem que se cumprir um protocolo, é claro que os temas que são lá estudados são escolhidos por nós, só que às vezes você escolhe um tema e ele fica... A nós já estudamos esse tema em outra data, vai se tornando uma coisa meio repetitiva. (BRUNA – Entrevista concedida em 30/04/2012 – Grifos meus)

Mais uma vez observei que as duas professoras (Ana Bia e Aline) que não participavam dos debates com o coletivo de sua escola relataram que o projeto não as ajudava na resolução dos problemas diagnosticados. Bruna, mesmo participando dos encontros com seu grupo de trabalho, relatou que não estava lhe auxiliando, pois, para ela, quando o projeto começou havia mais “compromisso”, posteriormente, seria apenas para cumprir obrigação, ou seja, “cumprir protocolo”.

Verifiquei, portanto, que existiam obstáculos na formação contínua. E isso se deve não ao “desinteresse” por parte dessas professoras, mas por inúmeras mudanças ocorridas no campo educacional, principalmente nas duas últimas décadas, e que, de certa forma, afetaram suas identidades docentes. Com relação ao desânimo apresentado na fala de Aline, que se sente acuada pela gestão, Silva argumenta o seguinte:

Inseridos nesse emaranhado de problemas que perpassam a vida diária das escolas, os professores se sentem inseguros, acuados e impotentes para decidir e buscar soluções que se fazem necessárias. Cria-se os famosos círculo vicioso da culpa: os professores culpam as famílias como responsáveis pelo fracasso e pelos problemas que emergem na escola; os administradores atribuem a culpa aos professores pelo despreparo que apresentam no exercício da profissão; os pais culpam a escola pelo fracasso dos filhos, embora, para uma parcela da classe trabalhadora, a escola ainda se apresente como a esperança de um futuro melhor. (SILVA, 2002, p.71)

De acordo com Lima (2001, p. 173), “a formação contínua e desenvolvimento profissional fazem parte da mesma luta e do mesmo projeto político-pedagógico de escola e de educação” e neste sentido é preciso haver uma reflexão, uma vez que,

- qualquer processo de formação contínua deve considerar as condições de trabalho e vida, de trabalho e de tempo livre que o professor precisa ter, para o acesso ao enriquecimento de experiências e bens culturais. **O problema consiste em que a qualificação exigida pelo sistema de ensino é feita em condições precárias e às custas do trabalhador;**
- a formação contínua precisa realizar-se nas condições e possibilidades de acesso aos espaços formais de conhecimento, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, para que o docente, além de ascender profissionalmente, tenha fundamentação teórica necessária à reflexão e análise de sua práxis docente. (LIMA, 2001, p. 173 – Grifos meus)

No caso de Ana Bia, observei que o tempo (no sentido cronológico) foi o que a levou a participar da Sala do Educador em outra escola que não era a de sua atuação. Pude verificar que o baixo salário e o fato de ser interina a levava, por questão de sobrevivência, a assumir uma formação que visava a garantia de pontuação, a fim de não ficar sem aulas no próximo ano. Nisso se reflete a questão da “intensificação” (GARCIA; ANADON, 2009), citada no decorrer deste trabalho.

Sobre isto Apple e Jungck, apud Nóvoa (1997, p. 24) dizem que:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a autoestima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores.

Neste sentido, “a formação vista unicamente como incentivo salarial ou promocional, e não como melhoria da profissão, [...] pode provocar uma burocratização mercantilista da formação” (IBERNÓN, 2010, p.35). Logo, “a formação contínua traz em si as marcas desse tempo histórico, das políticas educacionais para formação de professores no Brasil” (LIMA, 2001, p.163).

Para os demais sujeitos, os encontros de estudo Sala do Educador têm de certa forma subsidiado na resolução dos problemas por eles identificados. Vejamos, então, o que disseram Alice, Ariela, Ana e Amanda, da Escola A, e Bárbara e Bela, da Escola B:

Eu creio que tem sim, porque ali a gente discute troca ideias, desabafa, então ela tem pelo menos levado a refletir, acreditar. (Como?) A prova disso foi o projeto da interdisciplinar que surgiu dessa necessidade, Então nós vamos alcançar a motivação trazendo temas que é próprio a eles. [...] Pedra Preta, lugar onde nós vivemos e convivemos, então eles vão falar daquilo que eles conhecem. Eles não vão pegar uma teoria distante deles, eles não vão pegar situações problema longe deles, mas eles vão pegar problemas que eles vivem, eles convivem no cotidiano. Aí vem à motivação e com isso nós vamos tentando, por exemplo, nós vamos trabalhar na matemática a construção de gráficos, então já vai estar trabalhando uma habilidade. Está sendo trabalhado no sentido de que eles desenvolvam a habilidade da leitura de gráficos. [...] Em Língua Portuguesa quando nós trabalhamos, por exemplo, as orações coordenadas, dentro de um texto que eles têm que falar sobre a cidade, também eles vão conseguir mais êxito. Na produção de texto, na experiência, vão produzir de maneira mais natural, e até divertido, eles têm se divertido também, teve um texto que nós trabalhamos os hábitos e costumes do povo pedrapretense. Então eles vêm colocando situações da nossa cidade e automaticamente eles vão colocando os conectivos e eles vão percebendo a coerência.

[...] Por começar pelo título: “Pedra Preta: uma cidadezinha, mas não uma qualquer”, então nós já começamos por isso já. (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012 – Grifos meus)

Sim, ela tem como objetivo desenvolver projetos que vão atuar pra sanar esses problemas aí, ou pelo menos amenizar. Então **sim, apesar de todos os pesares**, de toda situação, nós estamos sempre tentando desenvolver pra isso. Eu acredito que... Porque os projetos eles são baseados em diagnósticos né, o que está precisando, então você vai desenvolver o projeto com atividades mesmo: textos, leitura, interpretação e vai focar diretamente nesse problema, vai chegar no aluno, vai trabalhar com ele, vai desenvolver, depois você faz uma análise dos resultados e você chega aqui e vai socializar. Então assim, **você pega o problema** em cheio ali, tenta achar medidas, **senta com o grupo**, e **vê o que pode ser feito pra resolver isso** e vai com o aluno mesmo. (ARIELA – Entrevista concedida em 27/09/2012 – Grifos meus)

Logo, a fala de Ariela remete ao que nos afirma Nóvoa:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 40)

Neste aspecto mais uma vez a ideia de coletividade teve grande destaque na fala do sujeito. Observemos, então, o que dizem outras professoras:

Auxilia sim, porque uma pequena parcela dos alunos comprometem a participar do projeto, né? E, nesse ano, falando especificamente desse ano, como eu estou trabalhando com o Blog como ferramenta de aprendizagem, nesse ano a gente tá fazendo um trabalho de pesquisa, leitura e produção e aí eu estou tentando dar um acompanhamento mais individualizado para aqueles que realmente participam do projeto, vem no horário extra, pra eu ajudar a corrigir o texto, é auxiliar em todos os aspectos pra melhorar. [...] Então nesse caso **a Sala do Educador auxilia sim**, [...] (ANA – Entrevista concedida em 26/09/2012 – Grifos meus)

Olha, **claro que tem**. Porque é o **único momento ainda que a gente consegue reunir professores em torno de um projeto**

é... Não vou dizer nem em comum, mas de um projeto, que vai é ao encontro de alguma dificuldade que a escola apresenta. **Então é claro que é positiva.** Mesmo com todas as dificuldades eu vejo como positiva. (Amanda – Entrevista concedida em 25/09/2012 – Grifos meus)

Tenta, né? (risos). Bom eles tentam orientar a gente pra, se caso preciso, procurar o articulador, mas eu vejo assim, eu acho que ninguém tem uma receita pronta, e eu acho que não está conseguindo dar conta de tudo. O que a gente sabe é que tem a articulação como apoio e o que eles **orientam na Sala do Educador é a gente trabalhar com o aluno no contra turno**, na nossa hora-atividade, mas nós sabemos que **nós não damos conta de utilizar a hora-atividade** pra isso, porque a gente só tem dez horas de hora-atividade e aí tem que preparar a aula pra trabalhar bem a aula com eles. (BIANCA – Entrevista concedida em 05/05/2012 – Grifos meus).

Tem se constituído sim, porque todos os temas que agente trabalha durante o ano na Sala do Educador você tem que buscar e com isso você adquire conhecimento. Esse conhecimento adquirido tem uma valia muito grande dentro da sala de aula porque você pode compartilhar isso com os alunos. [...] Eu acredito que **tem**, eu não posso falar por todos os professores, eu falo por mim do que tem sido e eu acredito, mais ainda que se a gente tentar em conjunto, porque você ouve falar em **trabalho coletivo, trabalho coletivo**, [...] **Então eu acredito que esse trabalho de produção, de leitura tem que ser um trabalho coletivo. Então a Sala do Educador está me auxiliando, porque me permite em cada encontro é... Tentar novas ideias, novas formas de trabalhar.** (BÁRBARA – Entrevista 2 concedida em 20/10/2012 – Grifos meus)

Olha **sim, porque tem se discutido “o que eu faço, como fazer?”** Aí um dá uma sugestão, outro dá outra sugestão e **eles acabam tentando**, ‘ah esse jeito não funcionou’, mas outro já conta a experiência de que funcionou com ele e acaba trocando experiência. (BELA – Entrevista concedida em 09/10/2012 – Grifos meus)

Os dados acima evidenciaram que os encontros de estudo estavam, de certa forma, auxiliando os professores na construção de conhecimentos que os amparavam na resolução dos problemas do dia-a-dia da escola. Neste sentido, Alvarado Prada (2008, p. 10) afirma que “o coletivo se constitui como tal em um processo de aprendizagem mediante o confronto de conhecimentos universalmente sistematizados”. Logo, as falas apontaram para a questão da

troca de ideias, experiências e o trabalho coletivo, como sendo ponto positivo na Sala do Educador.

Acerca do trabalho em equipe Nóvoa diz que é próprio do atual sistema de ensino, pois:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de "comunidades de prática", no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (NÓVOA, 2009, p. 31)

Verifiquei, a partir das falas das professoras que em muitos momentos na Sala do Educador são consideradas as experiências, bem como a troca desses conhecimentos entre os profissionais participantes. E acredito que: "estes elementos são, de fato, fundamentais na tentativa de transformar os processos educativos, a partir de concepções teórico-metodológicas imersas no cotidiano escolar docente" (ALVARODO PRADA, 2008, p. 5).

Logo, constatei a partir dos dados, que para sete professoras (Alice, Ariela, Ana, Amanda, Bianca, Bárbara e Bela) os encontros de estudo têm propiciado momentos de trabalho em equipe que geram a reflexão entre os pares. Por conseguinte, "a escola passa a ser foco do processo "ação-reflexão-ação" como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria" (IBERNÓN, 2010, p.56). Deste modo:

A formação continuada de professores pode ajudar a romper com a cultura individualista, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso e a metodologia de trabalho e o clima afetivo são pilares do trabalho colaborativo. (IBERNÓN, 2010, p.64)

Neste sentido, pude constatar que, tanto na Escola A quanto na B, os professores não agem com neutralidade diante da formação proposta pelo Estado. Como constatado nas falas, entre os que veem o projeto como auxiliar, há um consenso quando se trata da necessidade de buscar caminhos que os auxiliem na reflexão da própria prática. Isso ficou também evidenciado dentre os professores que participavam dos encontros observados⁴³.

4.2. Práticas de leitura nos encontros de estudo

Após ter organizado os dados acerca dos motivos de participação na Sala do Educador, bem como os dados relacionados às expectativas dos sujeitos aos encontros, e de conhecer os problemas diagnosticados junto aos alunos, e ainda, saber se o projeto tem auxiliado na resolução destes. Optei por elaborar outro tópico que discuta as leituras realizadas durante os encontros de formação contínua.

Sendo assim, decidi organizar as leituras (material escrito apenas) na Escola A e Escola B, em seguida, retomando a questão norteadora procurei levantar dados sobre as práticas de leitura dos professores de Língua Portuguesa e suas relações com as discussões e debates que geravam os projetos de intervenção.

Com relação às práticas de leitura nos encontros de formação, decidi organizá-las separando Escola A e Escola B, pelo fato de a primeira contar com os subprojetos de intervenção, enquanto a segunda possui projeto único.

⁴³ Dado anotado pela pesquisadora no diário de campo referente às observações nas duas escolas *loci*.

4.2.1. Leituras na Escola A

Na Escola A, de forma geral, as leituras referentes ao segundo semestre de 2011 ocorriam durante as reuniões para discussão das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. Durante as observações, percebi que os professores estavam divididos em grupos pequenos, a fim de realizar as leituras. Constatei durante as observações, que reclamavam acerca do cansaço. Nesse caso, tratava-se da leitura de texto oficial:

[...] aquele produzido a partir de fonte oficial e que se caracteriza por expressar posições pedagógicas e políticas de órgãos públicos reguladores da política educacional. Da leitura de textos oficiais, dependeria, em grande parte, a implementação das políticas educacionais nas escolas. Nesse campo entrariam preferencialmente os textos produzidos pelas Secretarias de Educação dos municípios e estados e pelo Ministério da Educação. (SILVA; SILVA, 1998, p. 97)

Ficou evidente que os encontros contavam com boa organização, uma vez que as coordenadoras trabalhavam de forma a dinamizar e direcionar os estudos. As professoras, na época, apresentavam interesse e criticidade com relação ao texto.

No primeiro semestre de 2012, as leituras praticadas nos encontros de estudo eram referentes ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste caso, também, texto oficial. Elas aconteciam ainda nos subgrupos⁴⁴. Deste modo, ressalto que o subgrupo escolhido para análise das leituras tinha o título *“Pedra Preta uma cidadezinha, mas não uma qualquer”*.

Com relação à dinâmica de leitura nesse período, houve alterações no sentido de favorecer a participação dos professores. No início, as referentes ao PPP eram feitas por um participante e os demais apenas ouviam, porém, com o decorrer das reuniões, percebeu-se que tal prática estava cansativa e enfadonha; então, modificaram a metodologia de leitura.

⁴⁴ Grupo de intervenção desenvolvido dentro do projeto maior da escola Sala do Educador.

As coordenadoras do encontro resolveram dividir os participantes da SE em grupos menores, para realizar as leituras de sua parte no texto e depois voltavam para o grupo maior, com a finalidade de socializar e debater as mesmas. Com essa nova metodologia de leitura, verifiquei maior participação dos profissionais, pois, como os textos eram divididos por tópicos, no momento da socialização dava-se oportunidade para todos falar, questionar e expor suas ideias.

Verifiquei que os professores estabeleceram diálogos profícuos, em que citavam os problemas da escola e baseados nos textos lidos, procuravam elencar ao PPP caminhos e métodos para a efetivação de ideais políticos e culturais da escola.

No caso das leituras realizadas nos subgrupos de intervenção, os professores participantes realizaram-nas de acordo com as necessidades diagnosticadas. No primeiro momento, como era um projeto interdisciplinar, tais práticas se efetivaram em temas relacionados à interdisciplinaridade, para, depois, serem feitas as leituras referentes aos conteúdos trabalhados.

No quadro que segue, procurei dividir as leituras feitas na escola A, referente ao grupo geral e também ao subgrupo de intervenção. Relato que os textos por mim organizados estão identificados nos projetos desenvolvidos pelos professores.

Quadro 17 – Textos lidos nos encontros de estudo- Escola A

ESCOLA A	
Leituras do núcleo comum	Leituras no subprojeto de intervenção
VASCONCELLOS, Celso S. 4ª Parte: Projeto Político-Pedagógico. In <i>Planejamento: Projetos de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico</i> , 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2006.	SILVA, Elciane Maria Sousa da. <i>Inter-Transversalidade e Transversalidade</i> . Instituto Paulo Freire / Programa de Educação Continuada. (www.inclusao.com.br) – acesso em janeiro de 2005. Resumo, UFP.
VASCONCELLOS, Celso S. Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. In <i>Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula</i> , 6ª ed. São Paulo: Libertad, 2006.	BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br/ Acesso [sem data].
VEIGA, Ilma Passos (org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.	
Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso ⁴⁵	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa⁴⁶

Os Textos citados no quadro acima foram lidos e discutidos durante os encontros de estudo na Escola A. Para os que foram citados no núcleo comum, no primeiro semestre de 2012, a finalidade era basicamente subsidiar a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Os dados apontam que os professores participantes dos encontros de formação leem sim.

Os elementos analisados me permitiram concluir que os professores, durante os encontros de estudo Sala do Educador liam, discutiam e faziam, de certo modo, desses momentos, instrumento de luta, que gera autonomia no sentido cultural e político. Assim, tais “experiências caracterizavam-se por um processo contínuo de ação-reflexão-ação, que levava a um crescimento pessoal e profissional dos educadores e o êxito no trabalho de ensino-aprendizagem” (SILVA, 2002, p.10).

⁴⁵ A leitura referente às OCs do Estado de Mato Grosso foram realizadas no segundo semestre de 2011, portanto, não observamos na íntegra tal procedimento na Sala do Educador.

⁴⁶ MATO GROSSO, Projeto Sala do Educador. Escola A. Pedra Preta, Mar. 2012.

_____, Subprojeto de Intervenção. Sala do Educador. Escola A. Pedra Preta, mar. 2012.

4.2.2. Leituras na Escola B

Na Escola B, as leituras foram de documentos oficiais: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Ficha de Acompanhamento do Menor Infrator (FICAI) e Projeto Político Pedagógico (PPP). No decorrer dos encontros, observei aulas práticas, em que os professores assistiam vídeos e depois prosseguiam com discussões, a fim de buscar soluções para os problemas apresentados nas temáticas estudadas na reunião de estudo. Houve ainda oficinas em que os profissionais participantes aprendiam a manusear equipamentos eletrônicos. Todavia, para a presente pesquisa fiz recorte e optei por apresentar apenas materiais impressos⁴⁷. Na Escola B constam apenas as leituras do grupo geral, uma vez que não são trabalhados subgrupos de intervenção.

Quadro 18 - Textos lidos nos encontros de estudo, Escola B

Escola B	BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/1990. 1990.
	REZENDE, Propercio Antonio de. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Acolhimento Familiar.
	MATO GROSSO, Ministério Público Estadual/ SEDUC. FICAI – Ficha de Comunicação de aluno infrequente/indisciplinado/infrator, Cuiabá, 2012.
	MATO GROSSO, <i>Projeto Sala do Educador</i> . Escola B. Pedra Preta, Mar. 2012.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Apresento a seguir quadro com a pauta dos encontros de estudo na Escola B:

⁴⁷ Refiro-me, neste caso, a textos integrais que, mesmo sendo apresentados por meio de projetor multimídia, como em alguns encontros, permaneceu o impresso.

Quadro 19 – Cronograma de estudo Sala do Educador- Escola B

Pauta das reuniões Escola B	
Dia	Atividades realizadas
28/03/2012	Repasse de informações para próximos encontros Reconstrução do projeto com os participantes
11/4/2012	Vídeos: "Criança tem sobrenome" Toquinho e "Crianças" Leitura do Estatuto da Criança e Adolescente
18/4/2012	Leitura do texto "Sermão da montanha para o educador" Dinâmica: "Jesus te ama" Continuação da leitura do Estatuto da Criança e adolescente
24/4/2012	Vídeos: "Um novo vencedor", "Aceitação: o início da transformação" Dinâmica: "autoconfiança" Leitura da Ficha de Acompanhamento do menor Infrator (FICAI)
2/5/2012	Dinâmica: "Quebra gelo" Apresentação de slides sobre "Violência na escola" (sem referencial teórico) Apresentação dos vídeos: "Violência na escola" e "Bullying"
9/2/2012	Realização de oração Leitura de mensagem reflexiva Dinâmica das Balas: trabalho em equipe Aula prática sobre como fazer power point
16/5/2012	Mensagem: "Quando eu quiser falar com Deus" Oração: Pai nosso Dinâmica: "quebrar timidez" Vídeo: "Escola de bichos" Aula prática sobre como fazer power point
23/5/2012	Aula prática sobre como montagem dos equipamentos eletrônicos (Notbook/Data Show)
30/5/2012	
13/6/2012	Vídeo: "A borboleta" Dinâmica: "Quem é quem" Leitura do Projeto Político Pedagógico (Quais as funções dos profissionais)
20/6/2012	Oração: Pai nosso Vídeo: "Trabalho em equipe" Continuação da leitura do PPP
20/6/2012	Vídeo motivacional Discussão e agradecimentos acerca da participação nos encontros. Confraternização como despedida do 1º semestre.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A partir das observações, verifiquei que tanto nas leituras, quanto nas discussões dos participantes dos encontros havia envolvimento e interação do grupo, a fim de resolver os problemas pertinentes ao cotidiano escolar. De acordo com Ibernón, (2010, p.45) “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”.

Assim sendo, verifiquei com a análise dos dados que a participação dos professores nos grupos de estudo e nas discussões e trocas de experiências tem sido favorável na construção de um projeto de escola que pensa sua prática a partir de seu próprio contexto. Os dados apontaram características

positivas, uma vez que a base dos encontros é a construção dialética de conhecimento entre os pares.

Concordo então com Nóvoa quando afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1997, p. 25 – Grifos do autor)

Assim sendo, as práticas de leitura nos encontros de formação, foram proveitosas. A partir das observações e entrevistas constatei que, por meio da leitura e troca de experiências os profissionais eram levados a refletir sua prática.

4.2.3. Leituras e discussões: relações com a prática

Outra questão pertinente foi: **As questões de sala de aula são relacionadas com as leituras e discussões feitas durante os estudos desses profissionais?**

Dos sujeitos pesquisados, seis (Alice, Ana, Amanda, Bianca, Bruna, e Bela) afirmaram que as questões de sala de aula são relacionadas às discussões dos profissionais durante as reuniões de estudo:

Eu acredito assim mesmo **indiretamente não tem como elas não influenciarem**. [...] Então assim, com a montagem dos Blogs **muitas coisas melhoraram, os alunos se motivaram mais**, eles começaram a se interessar mais, e aquela questão da indisciplina, foi bastante amenizada, eles começaram a ter prazer, e uma das propostas mesmo da Sala do Educador era construir um Blog para atender e ser usado como instrumento de aprendizagem, [...] (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012 – Grifos meus)

Eu **acredito que sim, no subgrupo sim, e no momento da socialização dos projetos que a gente faz**, né? No momento

da socialização a gente coloca como surtiu efeito; foi bom, foi convidativo, foi produtivo, então tem esse momento. (ANA – Entrevista concedida em 26/09/2012 – Grifos meus)

Estão... **Estão relacionadas né, porque ou uma coisa puxa a outra, ou eles por conta de uma, de um diagnóstico que ele trouxe de uma sala, ou de um período,** como nós temos um projeto interdisciplinar do período noturno. (AMANDA – Entrevista concedida em 25/09/2012 – Grifos meus)

Também, até mesmo quando acontece um fato de sair um pouco fora do que era para ser trabalhado no dia a gente acaba priorizando aquele problema, **se porventura acontece alguma coisa a gente termina por tentar resolver aquele problema em grupo.** (BIANCA – Entrevista concedida em 05/05/2012 – Grifos meus)

Sim, são. (BRUNA – Entrevista concedida em 30/04/2012 – Grifos meus)

Sim, [...] Então nós temos um grupo de trabalho com professores baseado nos diagnósticos para desenvolver assuntos relacionados aos alunos, então os temas abordados terminam refletindo com os temas em sala de aula, né? Por exemplo, quando nós falamos de diversidade cultural, quando nós falamos de inclusão social, quando nós tratamos de criar PowerPoint, para que não tinha assim o domínio da informática, foi assim bastante interessante porque a gente sabe assim que melhorou as aulas com os alunos, pois refletiu lá na sala de aula porque aquilo que parecia um bicho de sete cabeças acabou se transformando em prazeroso e para o aluno ficou melhor ainda essa questão. (BELA – Entrevista concedida em 09/10/2012 – Grifos meus)

Dois sujeitos apresentaram variável nas respostas, como: “não tanto” (Ariela) e “de certa forma” (Bárbara).

As questões de sala de aula, **sim, assim não tanto quanto deveria, mas sim.** Basicamente foi aquilo que eu te falei, senta faz-se o diagnóstico, chegamos a essa conclusão, aí nós nos reunimos e discutimos. E sim, tem ajudado, porque aí você já vai para aquela sala preparado com as atividades que você trocou ali, experiência, com seu colega. (ARIELA – Entrevista concedida em 27/09/2012 – Grifos meus)

Olha a gente procura **de certa forma é... Compartilhar as questões de sala de aula até porque são questões relevantes** e isso acontece em todas as salas, em todas as turmas, e os problemas são bastante parecidos. (BÁRBARA – Entrevista concedida em 08/06/2012 – Grifos meus)

Deste modo, as falas mostraram que as questões de sala de aula estão sim relacionadas às leituras e discussões realizadas nos encontros de estudo. E neste caso pode-se pontuar que, as “leituras que os professores realizam estão voltadas para sua prática pedagógica, o que contribui a sua formação específica à medida que reelaboram saberes próprios de sua disciplina” (CAVALLI, 2006, p. 368).

De modo geral, a pesquisa me permitiu constatar, que foram trazidas para as discussões questões pertinentes aos problemas enfrentados pelos professores em sala de aula, todavia, por falta de tempo, não pude realizar observações e coleta de dados junto aos alunos, o que de certa maneira me permitiu ao longo do texto analisar apenas as falas das professoras e notas tomadas por mim na Sala do Educador.

E isso, denota a necessidade de uma pesquisa em caráter longitudinal que permita a observação e coleta de dados desde os encontros de estudo até a aplicação dos projetos de intervenção em sala de aula.

De acordo com Nóvoa, a formação de professores deve possuir algumas características como:

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
- (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas;
- (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
- (iv) compromisso social e vontade de mudança. (NÓVOA, 2009, p. 17,18)

A partir das observações pude constatar, de modo geral, que as características acima apontadas por Nóvoa estão presentes nas reuniões de estudo. Há compromisso por parte dos docentes que sentam coletivamente e discutem os insucessos e fracassos presentes no dia-a-dia da escola. Existe troca de experiência, bem como desejo de atender as reais necessidades dos alunos.

Das professoras entrevistadas, Aline contrapondo o que disse as demais professoras, pontuou que, durante os encontros de estudo, não tem se discutido questões pertinentes à sala de aula. Segundo a professora, os problemas de sala de aula são muitas vezes discutidos no intervalo, o que faz com que nunca se chegue a um consenso ou solução acerca da problemática enfrentada. Para ela, na Sala do Educador nem sempre o que se faz está diretamente relacionado aos problemas por ela citados, como analfabetismo funcional e falta de leitura.

Não se discute isso na Sala do professor, Sala do professor é o projeto lá estabelecido, oferecido pela SEDUC e as discussões feitas lá, isso a gente faz aqui no intervalo (discute os problemas do cotidiano dos alunos no horário do intervalo?). Isso, e aí não se tomam decisão, não se faz nada, um chega comenta, o outro chega e comenta e fica nisso. [...] Nem sempre na Sala do Professor, a gente discute aquilo que a gente acha que é necessário. Na verdade a gente não faz interferência no nosso trabalho. Geralmente os projetos que vem são totalmente fora daquilo que os alunos estão precisando. (ALINE – Entrevista concedida em 04/05/2012 – Grifos meus)

Para Aline, a Sala do Educador não tem tido proveito com relação às necessidades dos alunos. Daí, levantarmos a hipótese de que paradoxalmente “há muita formação e pouca mudança” (IBERNÓN, 2010, p.39). Talvez a opinião da professora se justifique pelo que diz Ibernón:

Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afínco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distantes dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IBERNÓN, 2010, p.39)

Neste caso, a professora desistiu de fazer o Projeto por achar que ele não subsidiava sua prática. Consequentemente, não pude observá-la durante os encontros de estudo. Todavia, os dados evidenciaram que embora haja muitas dificuldades e muitos desafios a serem superados, como nos citou as

professoras a Sala do Educador tem de certo modo auxiliado em seus problemas, como nos afirmou Ariela “as questões de sala de aula, **sim, assim não tanto quanto deveria, mas sim** [...] senta faz-se o diagnóstico, chegamos a essa conclusão, aí nós nos reunimos e discutimos”. (ARIELA – Entrevista concedida em 27/09/2012 – Grifos meus).

De acordo com Ana Bia, os temas são generalistas e nem sempre correspondem aos problemas de sala de aula.

Algumas vezes, nem todo tema que é trabalhado na Sala do Educador é ou pode ser relacionado pra sala de aula. (o que vai trabalhar, por exemplo?) Por exemplo, assim, problema de indisciplina, bullying, os temas de sala de aula não estão sendo discutidos, são mais temas gerais... (ANA BIA – Entrevista concedida em 24/07/2012 – Grifos meus)

Para Ana Bia as leituras e discussões não a auxiliam, e isso já era esperado, pois sua formação era feita em espaço descontextualizado de sua prática. Logo, “é necessário numa “reamada” moral e intelectual, uma reestruturação que se inicie por posturas críticas, mas novas, para se recuperar o que uma vez se sonhou e nunca se teve, e para sonhar de novo” (IBERNÓN, 2010, p.40).

Assim,

A “reamada” moral, intelectual e profissional dos professores passa pela recuperação por parte do mesmo controle sobre seu processo de trabalho. O objetivo da “reamada” deveria ser o de ressituar os professores para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto laboral. (IBERNÓN, 2010, p.41)

E claro, não quero de forma alguma levantar hipóteses que condene a prática da professora antes mencionada, uma vez que como advoga Ibernón, se “a formação que não é acompanhada de mudanças contextuais, trabalhista, de promoção de carreira, de salário, etc.” (IBERNÓN, 2010, p.45), corre-se o risco de ficar apenas em tentativas frustradas de mudanças.

Assim, “se queremos que a formação continuada seja viva e dinâmica, devemos uni-la a uma carreira profissional que inclua incentivos profissionais e promoções e que tente recompensar os que se interessam por ela” (IBERNÓN, 2010, p.45).

A partir dos dados analisados, posso dizer que, para Alice, Ariela, Ana, Amanda, Bruna, Bárbara e Bela, o projeto Sala do Educador, tem sido positivo no sentido de formação contínua centrada na escola e que se coloca como instrumento na resolução dos problemas do cotidiano. Todavia, há de considerar as pontuações feitas por Aline e Ana Bia, uma vez que são relevantes para construção de um novo projeto de formação que contemple as reais necessidades dos professores. E isso, começa por ouvir as vozes dos profissionais da educação na hora de se implementar projetos de formação.

Assim, concordo com Ibernón (2010, p.40), ao afirmar que, “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”.

4.3. Leituras em foco

Para identificar a opinião dos sujeitos acerca das práticas de leitura efetivadas na Sala do Educador, solicitei que descrevessem esses momentos. Então elaborei a seguinte pergunta: **Como têm sido as leituras durante as reuniões de estudo?** As respostas contemplaram descrições detalhadas bem como as metodologias utilizadas nos encontros.

Neste tópico, apresentarei primeiro a fala dos sujeitos da Escola A, pois apresentaram opiniões diferenciadas acerca das leituras no grupo maior de estudo e as leituras voltadas para os subprojetos. Na sequência, exporei as observações feitas pelas professoras da Escola B a qual trabalha com único projeto.

Com relação às leituras feitas no grupo maior, as professoras Alice, Ariela e Ana disseram que eram positivas, porém desgastantes. Relataram

que, em alguns momentos, as metodologias de leitura dos encontros eram cansativas, o que não permitia a fluidez de tais práticas:

As leituras elas têm acontecido de uma maneira muito... **Não tem fluído, porque os textos têm sido lidos muito corrido.** É preciso participar mais, e assim como a gente tem dificuldade lá com nossos alunos, quando nós estamos ali entre nós, os problemas que nós percebemos lá na sala como desinteresse, dificuldade, timidez, muitos não participam não é porque não tem o interesse, mas é porque não tem coragem. **Com essa metodologia tem até sido interessante,** eu tenho procurado nem falar tanto para dar oportunidade para os outros. Mas é uma conquista, e tem a dificuldade para se ter uma metodologia. Porque **queremos uma metodologia diferenciada em sala de aula, mas quando é para os nossos professores, a metodologia para leitura nem sempre tem um diferencial.** Eu penso e percebo isso, que para a leitura falta uma metodologia. Então, no começo do ano eles apresentaram o PPP e me apresentaram o diagnóstico, e eu olhei para o PPP e eu não via nada relacionado ao diagnóstico. **Eu vejo que as leituras não têm acontecido tanto quanto deveriam.** (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012 – Grifos meus)

No **grupo maior, em minha opinião, tem sido assim desgastante,** porque são **muitas coisas, é muito texto, muita informação assim, e estamos fazendo mudanças alterando algumas coisas, e eu acho muito corrido assim,** [...] Porque não é uma leitura tão simples assim. Então assim, **eu acho que tem sido positiva essa reunião aí pra leitura,** mas é desgastante. E se eu tivesse que responder assim, tá dando resultado? **Tá dando resultado, nós estamos conseguindo.** [...] Começou com a leitura no projetor, mas estava cansativa, aí depois dividiu os grupos, mas também não deu certo, aí voltou pra a leitura no data show, só que todos começaram a participar. **Todo mundo começou a participar, acordou e aí ficou mais interessante.** (ARIELA – Entrevista concedida em 27/09/2012 – Grifos meus)

No **grupão, teve um primeiro momento,** que eu percebi que havia um **descaso total,** eu não sei se é aqui na nossa escola. Por parte do grupo mesmo que participa da Sala do Educador, que **a maioria de nós participa, também por causa da questão dos pontos, né.** [...] Era aquela leitura de **simplesmente decodificação.** Um lia, os outros estavam ali, **cochilavam, dispersos,** no segundo momento teve **uma outra proposta de leitura onde a gente reuniu em grupos menores, depois discutia e foi realmente uma leitura eficaz, que surtiu efeito.** Uma **metodologia diferenciada, né?** [...] E aí essa metodologia "sugerida", ela acabou surtindo um maior

efeito, porque a gente participou mais. (ANA – Entrevista concedida em 26/09/2012 – Grifos meus)

As falas dos sujeitos demonstraram que um dos problemas que mais prejudicou as práticas de leitura nos encontros foi o pouco tempo para a realização, pois a correria nas leituras prejudicava as discussões. Durante as observações, pude constatar o que as professoras afirmaram em suas falas. Ficou perceptível também a questão do desgaste, que de certa maneira, terminava atrapalhando o desenvolvimento de tais práticas. Neste caso, outro fator prejudicial relacionava-se ao horário dos encontros de estudo que ocorriam (como disse anteriormente no tópico 2.2.1) entre os turnos de trabalho, com os professores cansados, e por isso, não propício a formação contínua.

Outro fato apontado pelos sujeitos, e por mim observado, foi acerca da metodologia de estudo adotada nos primeiros encontros das leituras relacionadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Neles, uma pessoa lia a projeção usando recurso multimídia para os demais, que apenas ouviam. Como declarou Ana, por vezes os participantes apenas decodificavam, enquanto os demais “cochilavam” e não usufruíam de tais práticas de leitura.

Pude verificar nas observações, e também fica evidenciado nas falas, a mudança na metodologia das práticas de leitura nas reuniões, que, após alguns encontros, as coordenadoras passaram a formar pequenos grupos de participantes que liam partes dos textos e depois se reuniam para as discussões conjuntas.

Com relação às leituras nos subgrupos, a coordenadora Amanda e a professora Aline não falaram a respeito, pois a primeira tem uma visão geral apenas do grupo maior de estudo, isto é, o núcleo comum, e a segunda não estava participando dos encontros em 2012. As professoras Alice, Ariela e Ana relataram da seguinte maneira:

[...] nós do **nosso grupo do noturno, nós lemos alguns textos específicos sobre a interdisciplinaridade**, nós fizemos uma pesquisa pela internet, pegamos materiais com a

formadora do CEFAPRO. **E têm sido bastante proveitosas.** (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012 – Grifos meus)

Basicamente nós... É... **Baseado no tema nós buscamos, encontramos no nosso dia-a-dia alguns textos e compartilhamos, tem sido bacana,** porque sempre acrescenta alguma coisa, sempre fica alguma coisa, mas eu acredito que **tem sido positiva sim, tem muito texto que nos dá embasamento teórico,** né? [...] A gente fica muito assim, querendo ou não você fica meio **limitado a livro didático,** e aí quando você tem esse momento é bom pra isso e você amplia essa parte do seu conhecimento. (ARIELA – Entrevista concedida em 27/09/2012 – Grifos meus)

[...] no meu grupo eu acabei ficando sozinha, porque os colegas, um foi embora, o outro foi tirar licença e depois eu convidei as meninas da secretaria para participarem do projeto porque elas não tinham acesso ao laboratório por causa da reforma, e aí **nesse momento a gente lê, a gente discute o que vai ser postado no blog, como que a gente pode fazer para ficar melhor, até em termos de estética, visual...** Como fazer com que os alunos ao visitarem o Blog eles sintam realmente aquela vontade de estudar. (ANA – Entrevista concedida em 26/09/2012 – Grifos meus)

Constatei, então, que as leituras têm sido proveitosas para as professoras da Escola A. Ao longo de minha estadia na escola observei que embora as leituras fossem poucas, eles aproveitam-nas nas discussões acerca dos problemas diagnosticados. Neste sentido, concordo com Paulo Freire quando afirma que o que importa não é a quantidade de páginas lidas, “mas é saber exatamente o que é que eu fui capaz de fazer em termos de leitura do real, do concreto” (FREIRE, 1999, p. 24).

No caso das professoras da Escola, notei participação e envolvimento nas atividades de práticas de leitura. Neste caso, há “uma articulação entre teoria e prática” (CAVALLI, 2006, p. 360). De acordo com essa autora:

A teoria pode possibilitar a reflexão na prática levando à transformação dos sujeitos, das situações; a prática, auxiliar na (re)elaboração das teorias, que por sua vez modificam essa mesma prática, estabelecendo-se um arco-reflexo. (IDEM-IBIDEM)

As professoras entrevistadas na Escola B trouxeram significativas contribuições em suas falas e afirmaram que estão caminhando de forma positiva nessas práticas, pois há a interação do grupo. Contudo, ainda se fazem necessárias mudanças para que se efetivem melhorias no espaço:

As leituras na Sala do Educador? (sim) Bom, no começo do ano a gente fez uma reunião, a qual era para resolver questões da Sala do Educador, a qual nós mesmos demos sugestões para trabalhar na Sala do Educador. **Então as leituras feitas hoje fomos nós quem sugerimos e talvez a preocupação da gente com relação a indisciplina do aluno, é... Como trazer a família pra dentro da escola, o contexto social, eu acho que a gente se preocupa hoje até por demais, e eu acho que tá deixando a desejar no sentido das reais necessidades que os alunos têm. [...]** (BIANCA – Entrevista concedida em 05/05/2012 – Grifos meus)

Bem, **geralmente quando nós vamos ler alguma coisa nós lemos em conjunto**, no Data Show, projeta a imagem na parede, seja o que for lido ali a gente vai lendo em conjunto. Por tópicos, vamos comentando. **É proveitoso, às vezes o conteúdo não é tão interessante, mas a leitura se torna até proveitosa, porque é uma forma de todos interagirem.** (BRUNA – Entrevista concedida em 30/04/2012 – Grifos meus)

Eu **acho que pode melhorar**, pode melhorar e acredito. [...] **Eu acredito que têm sido positivas sim**, o último encontro foi sobre como elaborar aulas no PowerPoint e foi muito legal porque a gente pode aprender na prática e isso é bom. E aí você vê que existem inúmeras formas de você ampliar os seus conhecimentos e isso é bom. **Eu acredito que em parte sim.** (BÁRBARA – Entrevista concedida em 08/06/2012 – Grifos meus)

Está sendo boa porque assim, é... Antes a gente já sabe qual a temática então nós vamos pesquisar também sobre a temática até para a gente participar, **interagir com o grupo**, porque se não fica uns só falando e os outros só ouvindo né. Então a participação, assim, tem aqueles que ficam mais quietinhos lá no canto, **mas a grande maioria participa dos eixos temáticos** que estão sendo tratados. E, eu vejo que está bem, nós temos que melhorar muito mais né? (BELA – Entrevista concedida em 09/10/2012 – Grifos meus)

Já Ana Bia fala de um terceiro contexto, isto é a escola onde ela realiza sua formação:

A leitura na Sala do Educador que eu estou participando é... **A coordenadora leva um tema, lê alguns textos pra nós, depois em cima deste texto ela propõe atividades, ela divide a turma em grupos e entrega um texto e uma proposta para cada grupo**, e a partir deste texto e a proposta da atividade do dia, nós desenvolvemos alguns questionamentos ou respostas e depois cada grupo socializa as ideias que cada grupo teve. **É muito bom.** (ANA BIA – Entrevista concedida em 24/07/2012 – Grifos meus)

Ficou perceptível, a partir dos dados coletados, que, de certa maneira, o que tem interferido no desenvolvimento das atividades de leitura de forma prazerosa está relacionado à metodologia na condução delas. Embora os sujeitos tenham evidenciado que as práticas de leitura estão sendo proveitosas, há alguma rejeição com relação ao modo como elas têm sido efetuadas no contexto da Sala do Educador.

Na Escola A, por exemplo, as professoras apontaram para o fato de que, após mudança na metodologia de desenvolvimento das leituras, elas se tornaram diferenciadas e eficazes: “uma outra proposta de leitura onde a gente reuniu em grupos menores, depois discutia e foi realmente uma leitura eficaz, que surtiu efeito. Uma metodologia diferenciada” (ANA - Entrevista concedida em 26/09/2012).

Neste caso, tanto na Escola A quanto na B, as práticas de leitura contribuíram, em grande parte para a formação de uma identidade profissional dos participantes dos encontros de estudo, pois na ação de ler, interagir e discutir, os professores “(re)constroem seus saberes” (CAVALLI, 2006). Além disso, faziam avaliação e autoavaliação de tais práticas. Assim, eles mesmos observavam o que estava surtindo efeito e o que precisava ser ajustado.

No caso dos docentes da escola A, até sugeriram nova metodologia de leitura e os da Escola B, afirmaram que foram eles que escolheram os textos a serem lidos e discutidos⁴⁸.

Assim,

⁴⁸ Anotação do diário de campo.

[...] o papel formativo das práticas pedagógicas de leitura sobre as formações dos professores, reconhecemos a prática como um lugar onde também se produz conhecimento, atribuindo-se valor aos saberes da experiência, provenientes do trabalho docente na escola e na sala de aula. (CAVALLI, 2006, p. 362, 363)

Deste modo, as práticas de leitura no contexto da formação contínua é instrumento auxiliar na produção de saberes que, entrelaçados as experiências geram novos conhecimentos. Nisto se dá a interação, no sentido de tomar como referência a teoria para se discutir a prática, bem como no trabalho coletivo e em equipe.

4.3.1. Leituras e discussões e ensino de Língua Portuguesa

Outra inquietação foi focar a pergunta no ensino de português, pois discutir as leituras como resolução de problemas do cotidiano em geral, já haviam sido esclarecidas. Ficou claro que seriam necessárias maiores explicações acerca das leituras e discussões realizadas nos encontros de estudo, então foquei em saber se estas estavam tendo eficácia diretamente no ensino da disciplina Língua Portuguesa. Por isso, a partir do problema norteador, destaco também a seguinte pergunta: **As leituras e discussões realizadas na Sala do Educador estão relacionadas com seu trabalho de professor de Língua Portuguesa?**

Dentre os dez sujeitos, quatro professoras (Ariela, Ana, Alice e Bárbara) responderam que as leituras e discussões estavam relacionadas à disciplina Língua Portuguesa:

Sim, porque são separados por grupos, normalmente são sim problema de conteúdo, alguns problemas assim de aluno mesmo, de disciplina, **acho que mais de disciplina mesmo, de conteúdo nem sempre.** (ARIELA – Entrevista concedida em 27/09/2012 – Grifos meus)

Estão, porque a gente elabora um projeto voltado pra área. Então todos os anos o projeto que eu e os colegas do meu grupo elaboramos, é justamente voltado pra nossa área. (ANA – Entrevista concedida em 26/09/2012 – Grifos meus)

Na verdade **sim**, sempre tem assim um orientativo da SEDUC, do que eles gostariam de estar trabalhando, sempre tem também uma instrução do que trabalhar. **Não tem assim uma bibliografia do que se lê né, mas tem uma sugestão do que deve ser trabalhado**, por exemplo, as últimas sugestões eram que os professores além das leituras, deveriam ter foco nos projetos de intervenção, na aprendizagem do aluno. [...] Daí a escola, o professor, vai fazer as leituras que ele achar necessário, aí esse tipo de leitura já não vem canalizado, a gente é que tem que procurar, de acordo com a necessidade da nossa disciplina. Cada área, cada grupo, de acordo com o que ele diagnosticou. De acordo com os diagnósticos levantados de algumas dificuldades, então aí é que ele vai atuar. (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012 – Grifos meus)

Estão. Porque de certa forma, eu vejo assim, a disciplina Língua Portuguesa ela vai muito além dos conteúdos gramaticais, dentro da disciplina você pode trabalhar questões relacionadas ao cotidiano dos alunos, eu faço muito isso. É... Questões como o uso de drogas, o sexo na adolescência, cigarro, 'n' coisas. São temas gerais e aí trago para dentro da disciplina, para dentro da sala de aula. (BÁRBARA – Entrevista concedida em 08/06/2012 – Grifos meus)

Neste caso, observei que há autoformação, uma vez que as práticas de leitura ofereciam momentos de interação, isto é, ocorria a dialogicidade entre teoria e prática. Assim sendo, “o sentido da leitura é construído no processo da interação entre autor-leitor, mediado pelo próprio texto” (BARBOSA; SOUZA, 2006, p. 17).

A partir das falas constatei que havia função social nas práticas de leitura e que elas são base para aplicação de conteúdos em sala de aula. Falo, portanto, de “professores e professoras cuja carga de trabalho, às vezes pesada, não os impede de ser modelo de leitura” (BARBOSA; SOUZA, 2006, p. 22). Assim, posso dizer que para as professoras Alice, Ana, Ariela e Bárbara, a Sala do Educador é um momento de reflexão da própria prática, haja vista que, por meio das teorias estudadas, ocorre a formação centrada na escola, isto é:

Uma formação que favorece a reflexão sobre a própria prática e possibilita o aprofundamento dos fundamentos teóricos, a correção das distorções e a diminuição das defasagens em relação às finalidades, com o encaminhamento coletivo de soluções para os problemas emergentes. (SILVA, 2002, p.09)

Neste caso, o Projeto tem se tornado, para esses sujeitos, instrumento “de constituição do indivíduo como ser social e ao mesmo tempo singular”, por conseguinte, os encontros de estudo privilegia “a formação humana”, e esta “se manifesta no seio das relações sociais como atividade intencional, dotada de sentido e informada por um projeto sócio-histórico” (FREIRE, 2011, p.43). Logo, a formação contínua deve ter a seguinte perspectiva:

[...] formação humana [...] compreendida como trabalho de socialização e internalização, trata-se de um processo de objetivação da consciência humana que possibilita o encontro do indivíduo consigo mesmo e com sua humanidade inscrita nos processos sociais. (FREIRE, 2011, p.43)

De acordo com Bianca e Bruna, as leituras têm subsidiado **algumas vezes** o ensino de Língua Portuguesa:

Algumas sim, a gente percebe que as **leituras na Sala do Educador** hoje em dia estão mais **voltadas para indisciplina do aluno** do que antes, está mais voltada para o aluno, como trabalhar com aluno, então está mais voltada para como saber lidar com os alunos e não para os conteúdos de sala de aula. (BIANCA – Entrevista concedida em 05/05/2012 – Grifos meus)

Às vezes sim, como foi o caso de ontem que nós realizamos um trabalho com poemas, então **muitas vezes acontece, mas nem sempre**. (BRUNA – Entrevista concedida em 30/04/2012 – Grifos meus)

Ana Bia relatou que as leituras e discussões não têm auxiliado a disciplina Língua Portuguesa diretamente. Todavia, neste caso, há outro fator que também contribui para o não aproveitamento dos encontros de estudo, uma vez que a professora leciona nas duas escolas investigadas e participa

dos encontros de formação numa terceira escola. De acordo com a professora, deve-se justamente por atuar nas duas instituições, porém seus horários não eram compatíveis com as reuniões de estudo ela optou por fazer o curso numa terceira unidade de ensino.

Na maioria das vezes não, por que... Esse ano mesmo, eu estou numa escola que é mais voltada pra educação infantil. E as temáticas estão mais voltadas para educação infantil, e não dentro do que eu trabalho que seria a educação da criança a partir do 6º ano. [...] O que eu tenho feito é... Buscado dentro do tema que foi trabalhado como, por exemplo, o Bullying, eu tenho buscado trabalhar dentro da minha área, adequando o texto, adequando o tema para os meus alunos, para o nível dos meus alunos de sexto ano a nono ano. **Por enquanto não, os temas trabalhados são mais generalistas.** (ANA BIA – Entrevista concedida em 24/07/2012 – Grifos meus)

A fala de Ana Bia, de certa maneira, me leva a ponderar que se faz necessário maior intervenção do Estado no sentido de garantir condições adequadas (incluindo salário digno e hora-atividade para os contratados) para a formação profissional. Neste caso, a educadora, queria participar dos encontros de estudo, todavia, trabalhava em duas escolas com carga-horária excessiva, falta de tempo para preparar aulas e na condição de professora interina, a solução foi participar em uma terceira escola.

Bruna também foi bem categórica e afirmou que nem sempre as discussões e leituras estão diretamente relacionadas ao seu trabalho em sala de aula de professora de português. Segundo ela: “Às vezes sim, como foi o caso de ontem, que nós realizamos um trabalho com poemas, então muitas vezes acontece, mas nem sempre”. Já Aline disse-me que as leituras e discussões não têm a auxiliado, pois, para ela, o tempo é pouco, o que torna o trabalho cansativo e sem aproveitamento:

Não... **Não o ano passado a gente ficou metade do tempo lendo as OCs.** [...] não dava tempo, sabia-se que não daria tempo, porque nós tivemos que ler a apresentação e mais as partes específicas, então foi assim, um trabalho macabro... Você esteve aqui no ano passado (algumas vezes) você deve

ter ouvido algumas discussões nossas que não iria dar tempo, aquela correria, então acho que assim, [...] nós terminamos, sem conhecer as OCs. (ALINE – Entrevista concedida em 04/05/2012 – Grifos meus)

Diante das falas, vale destacar que a troca de experiência, os diálogos estabelecidos nos encontros de formação são constituidores de uma identidade docente. Todavia, é preciso considerar a rejeição que existe por parte de alguns professores como é o caso de Aline. Rejeição essa pelo fato de presenciar muitas mazelas na área educacional.

Como professora, vivenciei e vivencio a falta de respeito para com a categoria, que de forma geral são responsabilizados por todos os fracassos existentes na educação (GARCIA; ANADON, 2009). Todavia, não contam com salário digno e/ou tempo disponível para formação, uma vez que os afazeres próprios da profissão exigem esforços e trabalho além da carga horária paga pelo Estado. De acordo com Freire,

[...] no contexto da ordem social capitalista, com sua lógica de divisão do trabalho, que produz a separação entre trabalho intelectual e manual, bem como a fragmentação e especialização de tarefas, a formação humana adquire outros sentidos, que passa a confrontar e identificar-se com a profissionalização. (FREIRE, 2011, p.43)

Sabemos o quanto “a realidade social se configura contraditória, expressando no seu cotidiano uma correlação de forças entre classes sociais,” o que de certo modo toma “a escola, como constitutiva dessa práxis, vê refletidas no seu dia-a-dia todas essas e outras contradições sociais”. (ANDRÉ, 2006, p. 39)

Por conseguinte:

É captando o movimento que configura esta dinâmica de trocas, de relações entre sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras -, que se pode visualizar melhor como

a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo este processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo. (ANDRÉ, 2006, p. 39)

A escola tem sido uma das instituições sociais que mais sofrem no cotidiano os reflexos do processo histórico ligado as mudanças provocadas pela revolução tecnológica. Assim, é no convívio escolar que os sujeitos se socializam. A formação contínua de professores está intrinsecamente sob os fatores determinadores destas transformações. E por isso, esse espaço necessita ter essa “dinâmica” de troca de experiências, de diálogos e discussões que levam a interação professor-professor, professor-aluno, assim efetivando esta “criação e recriação do mundo”.

Para as coordenadoras, optei novamente por variável na pergunta, pois se trata de questões não específicas a alguma disciplina: **As leituras e discussões realizadas na Sala do Educador estão relacionadas com o seu trabalho na coordenação?**

É... **Eu considero que estão**, pois todo o conteúdo que diz respeito à educação vai me alcançar de alguma forma. Agora, **especificamente à língua Portuguesa** eu não diria, a não ser agora que nós estamos é... Estudando textos sobre a interdisciplinaridade, que então vai entrar mais profundamente nas teorias sobre metodologias do ensino né? (AMANDA – Entrevista concedida em 25/09/2012 – Grifos meus)

Sim. Porque a gente está pegando muito nas OCs⁴⁹, né? Que é os currículos. Até no próximo encontro nós estaremos passando os informes que nós tivemos nas últimas semanas. No mês de agosto nós fomos a uma formação continuada em Rondonópolis e aí agora nós vamos repassar os informes. Dos eixos temáticos né? Eu via assim, antes era falado tema gerador, hoje é o complexo temático? [...] Porque... Assim... Os que estão na escola já começaram assim... **A troca de ideias. E a Sala do Educador tem sido um momento propício para essa troca de ideias.** (BELA – Entrevista concedida em 09/10/2012 – Grifos meus)

⁴⁹ Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

Para as duas coordenadoras, as práticas de leituras e discussões têm sido pertinentes ao seu trabalho no cotidiano escolar. Por conseguinte, a formação centrada na escola, neste caso o projeto Sala do Educador, embora apresente muitos percalços, se mostra uma alternativa na construção de um caminho que leve a educação a alcançar maiores êxitos na árdua tarefa de formar cidadãos críticos e conscientes de sua importância na esfera social. E, como afirma Favretto:

[...] é preciso que também a escola se constitua em um espaço de formação para que possa buscar, através da trajetória formativa, referências para analisar seus problemas e colocar-se como instrumento para a aprendizagem significativa e a construção de saberes voltados para a melhoria da qualidade de vida, respeito aos deveres e direitos do cidadão. (FAVRETTO, 2006, p.34)

Os dados apontam para os avanços no projeto de formação contínua implantado pela SEDUC-MT. Contudo, notei durante as observações, que muitos a veem ainda como algo imposto e que, de certa forma, reprime a autonomia dos professores. Faz-se necessário, então, que o Estado passe a dar voz e vez a esses profissionais que estão no interior das escolas, em meio aos inúmeros problemas próprios da profissão como desvalorização profissional, indisciplina de alunos, dentre outros.

Evidencia-se, portanto, que ao analisar práticas de leitura na formação contínua de professores é preciso considerar o contexto e condições de trabalho destes profissionais. Sobre isto Rodrigues afirma que:

A formação centrada na escola, para obter êxito, **necessita que o sistema dê condições (tempo, espaço, recursos materiais e financeiros) e incentivos para que eles se mobilizem e assumam a educação continuada como um compromisso individual e coletivo.** Contudo, isso não pode significar a perda da autonomia na organização do grupo e do currículo de formação que, por sua vez, não pode ser uma atividade desvinculada das necessidades da escola e do sistema educacional. (RODRIGUES, 2004, p. 39– Grifos meus)

Neste caso, se a SEDUC-MT não oferece condições dignas para a efetivação do projeto Sala do Educador. Ao contrário de autonomia, tal política carregará consigo efeitos diferentes denominados de “intensificação” e “autointensificação” do trabalho docente (GARCIA; ANADON, 2009).

Observei que a política pode atribuir novas formas de controle e intensificação, uma vez que trabalha a subjetividade e emoções no ensino, fato este que leva as professoras à “autorresponsabilização”, apontada por Garcia e Anadon, (2009). A pesquisa mostra outra questão discutida pelas autoras, trata-se da “precarização” e “arrocho salarial” que, de certa maneira, tem contribuído diretamente para a intensificação e autointensificação do trabalho dos professores, haja vista a necessidade de trabalhar em mais de uma escola e em vários períodos, já que precisam complementar a renda familiar (como é o caso de Ana Bia). O que se apresenta é acúmulo de atividades que tem tornado a vida da categoria estressante e fatigante (fato que observei na fala de Aline).

4.3.2. Proposições acerca do projeto de formação contínua

Com o decorrer da pesquisa outra inquietação foi conhecer as proposições das professoras acerca do projeto, pois saber seus pontos de vista e opiniões podem fornecer dados importantes relacionados aos estudos e reflexões na área da formação contínua de professores. Por isso, estabeleci o seguinte questionamento: **Como você avalia a Sala do Educador na sua escola? Por quê?**

A fala de Ariela apontou para o fato de sua escola ter compromisso com o projeto assumido junto a SEDUC-MT, todavia, para ela há muita imposição por parte da Secretaria, o que atrapalha de certo modo a construção da autonomia.

[...] **Eu vejo muito empenho de tentar fazer o certo, sabe aqui não tem essa coisa de empurrar com a barriga** não, não estou dizendo que por aí tenha, mas aqui na escola a

gente até sofre porque nós seguimos muito a risca, ou tentamos seguir muito a risca tudo o que pede, os horários são cumpridos rigorosamente, sabe, quinze minutos de tolerância então quatro e quarenta e cinco já começa, né? Eu acho legal essa questão, a princípio eu relutei um pouco, mas essa questão de ter a Acolhida sabe assim para deixar a coisa mais harmoniosa, apesar de ser cansativa, busca-se amenizar um pouco a questão do cansaço. [...] Eu **não gosto de uma coisa assim da imposição**, né? A gente **não tem autonomia**. (em que sentido?) [...] Tudo parece assim, a gente tem um projeto e a gente tem que seguir assim, baseado muito em regras, **tudo vem de cima** e a gente só segue. Eu acho assim **que falta mais autonomia**, [...] Eu fico muito impressionada às vezes assim, e até acuada porque você não é obrigada a fazer, mas ao mesmo tempo você tem que fazer. Porque como você não vai fazer se a escola toda está envolvida [...] Eu acho muito puxado, muito longo, muito desgastante. (ARIELA – Entrevista concedida em, 27/09/2012)

O dado aponta para o que Rodrigues (2004, p. 26 – Grifos da autora) discute em sua tese ao afirmar que “processos elaborados, gestados e geridos coletivamente pelos próprios professores têm maiores possibilidades de êxito porque são politicamente decididos *por e para eles*”, para ela, projetos pensados pelos próprios professores produzem:

[...] envolvimento dos participantes, interesses e necessidades coletivas, desejos de mudanças e sentimento de autonomia que são encarados pelos sujeitos envolvidos como desafios e objetivos a serem alcançados coletivamente. (RODRIGUES, 2004, p. 26)

Ficou demonstrada a importância de ouvir os profissionais da educação no momento de se implantar projetos de formação. Há avanços sim, no sentido de que ao trazer a formação para o espaço escolar, possibilita os estudos coletivos e em grupo, bem como a troca de ideias, isto é, a interação. Porém, há de se cuidar para não impor demais e esquecer que os professores são os protagonistas das ações de formação, co-formação e autoformação.

Para Ibernón (2010, p.32), é “fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas”. Neste caso, “não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas senão houver um

campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto” (NÓVOA, 2009, p. 19).

As professoras, Alice, Ana, Bianca, Bruna e Bárbara avaliaram o projeto Sala do Educador em suas escolas como sendo positivo. De acordo com esses sujeitos, apesar dos problemas e resistências encontrados, os encontros ainda têm sido propiciadores de momentos de aprendizagem coletiva e troca de ideias.

Olha eu avalio como positiva, pois é o momento do trabalho em grupo, de aprender juntos. [...] **Eu avalio como uma boa iniciativa, válida nós temos crescido, apesar da resistência, apesar de alguns estar ali só por causa dos pontos**, mas essa forçada de barra, ali pela coordenação e CEFAPRO, da questão dos pontos para participação tem sido válida. Quem tem participado ainda que seja ali contrariado, ou alheio ali, alguma coisa vai captando. [...] Eu **não acho que ela é imposta, eu acho ela necessária**, eu vejo que **há muitas resistências sim**, mas na maioria das vezes a ‘resistência’ é por comodismo mesmo, porque é muito mais fácil você ficar, deixar do jeito que está [...] (ALICE – Entrevista concedida em 18/05/2012 – Grifos meus)

Eu particularmente acho que a Sala do Educador, assim como qualquer projeto desenvolvido ela tem que ter as regras assim bem determinadas, bem delimitada, porque se não nós mesmos enquanto educadores, a gente é meio relapso. **Então eu avalio positivo, porque eu acho que as meninas⁵⁰, elas estão muito exigentes, a coordenação, as meninas da coordenação, elas cobram realmente que a gente se dedique ao projeto, que a gente participe**, [...] A maior reclamação nossa é a questão de sobrecarregar. [...] Mas eu acho, **eu avalio como positiva sim**, porque eu penso que tem que haver essa cobrança. Porque trabalhar em grupo é muito complicado, porque tem pessoas mais compromissadas outros menos, outros, a gente percebe que não têm compromisso nenhum, se não houver essa cobrança a coisa realmente complica. (ANA – Entrevista concedida em, 26/09/2012 – Grifos meus)

As falas de Alice e Ana apontam que há resistência dos professores e isso, de certo modo, influencia na cobrança por parte das coordenadoras. Para elas, essa “cobrança” foi necessária para o desenvolvimento do projeto. De

⁵⁰ Neste caso, a professora se refere às coordenadoras da escola, que também coordenam o projeto Sala do Educador.

acordo com Bianca, seria preciso o professor se interessasse pelo estudo para que tivesse êxito:

Eu avalio como bom, mas eu acho que ainda tem muito a melhorar. Eu acho que nós vamos conseguir chegar lá ainda. Como a Sala do Educador, na verdade **não é coordenadora que forma a gente, não é CEFAPRO que forma a gente, mas é o grupo em si, né?** Eu acho que nós temos muito que aprender, temos muito que estudar, trabalhar em grupo, para ser uma sala ideal, mas eu avalio como bom. Eu acredito Danielle que **tudo surte efeito, desde que haja interesse do professor**, porque a partir do momento que ele não tem interesse pelo estudo, aquilo ali não tem efeito nenhum. [...] **Eu acho que a ideia da troca de experiências e da coletividade só tem a somar.** (BIANCA – Entrevista concedida em, 25/09/2012 – Grifos meus).

Bianca aponta para o fato que, “não é coordenadora que forma [...], não é CEFAPRO que forma [...], mas é o grupo em si, [...] eu acho que nós temos muito que aprender, temos muito que estudar, trabalhar em grupo, para ser uma sala ideal” (Entrevista concedida em, 25/09/2012). Assim sendo, uma das disposições que caracteriza o trabalho docente na contemporaneidade relaciona-se à cultura profissional. O chamar para si o desejo de aprender com a troca de saberes existentes nos momentos de formação. Para Nóvoa, “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”. Por conseguinte:

É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 30)

Bruna e Bárbara avaliaram também positivamente os encontros de estudo na escola que participam:

[...] Falando em Sala do Educador de forma geral, eu falo que **na minha escola ela é boa**, [...] Lá é bem organizado, têm pessoas muito interessadas, muito voltadas para aquilo que

estão fazendo, dedicadas, os trabalhos são divididos democraticamente, cada um pega sua parte, e vai e faz certinho, então [...] as pessoas se respeitam, cada um tem seu espaço de falar, **então se for pra falar pela minha escola a Sala do Educador, lá é de bom pra ótimo.** (BRUNA – Entrevista concedida em 30/04/2012 – Grifos meus)

[...] **Eu vejo que tem grande rendimento e que pode melhorar ainda muito mais.** Eu vejo que as discussões, os temas estão indo ao encontro do que a gente espera, como profissional da educação, como pessoa, mas eu vejo que tem um caminho muito longo para trilhar. [...] **Eu avalio positivamente.** (BÁRBARA – Entrevista 2, concedida em 20/10/2012 – Grifos meus)

A partir das falas é possível averiguar que a Sala do Educador, tem de maneira geral, auxiliado os profissionais da escola. Deste modo, concordo com Ibemón, quando diz que é preciso observar o que foi feito em termos de formação de professores e rever o que ainda poderá ser realizado, isto é, “é preciso olhar para frente”. Neste caso, “a teoria e a prática da formação, seus planos, suas modalidades e estratégias, seu processo, etc., devem ser inseridos em novas perspectivas” (IBERNÓN, 2010, p.39).

Logo, é preciso considerar:

[...] as relações entre os professores, as emoções e as atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos cursos de formação de professores, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade, a influência da sociedade da informação. (IBERNÓN, 2010, p.39)

Apresento ainda a fala das coordenadoras, referentes à avaliação do projeto em suas escolas. Neste caso, o olhar da gestão:

Olha, a avaliação ela é sempre complicada. Ela complicada desde aquelas em que a gente vai trabalhar em sala de aula, até quando nós passamos a um processo de auto avaliação. [...] **Eu avalio, ela ainda positiva, certo, porque é o único momento em que a escola ainda discute os problemas dela, tem um grupo maior de professores.** Querendo ou não, ou seja, qual for o motivo que ele está ali, é ainda um momento que eles estão discutindo, por vontade, por obrigação, mas é um momento em que a escola se vê obrigada a trabalhar a realidade dela. **É um único momento que se, que há o trabalho coletivo.** Tirando aquela questão da semana

pedagógica, da revisão dos planejamentos, que nunca funciona muito a questão da semana pedagógica porque, é você trabalha com cerca de 30% de professores da escola, depois é que chegam os demais. (AMANDA – Entrevista concedida em, 25/09/2012 – Grifos meus)

[...] eu vejo assim que nós estamos bem, mas **temos que melhorar muito mais** que a gente nunca chegou à perfeição, mas nós temos que buscar muito mais e assim, eu avalio como, não vou falar ótima, **vou falar que está boa**. (BELA – Entrevista concedida em 09/10/2012 – Grifos meus)

Assim como as professoras citadas anteriormente, as coordenadoras Amanda e Bela avaliaram a Sala do Educador como **positiva**. A fala de Amanda evidencia mais uma vez o “trabalho coletivo”, momento que se discute os “problemas da escola”. Para Bela está “boa”, mas ainda é preciso “melhorar”.

Observei que a formação contínua tem estimulado “uma perspectiva crítico-reflexiva” (NÓVOA, 1997, p. 25), e, de certo modo, fornece “aos professores os meios de um pensamento autônomo”, isto é, facilitador das “dinâmicas de autoformação participada”. Para o autor,

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1997, p. 25)

Segundo McBride, o desafio para a formação de professores, “consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. Sendo assim, “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (McBRIDE 1989, apud, NÓVOA, 1997, p. 29).

Ao avaliar a Sala do Educador, Aline afirma que tem acarretado “sobrecarga” de trabalho:

Olha, **aqui na minha escola eu acho, que ela está mais assim pra uma sobrecarga**, uma sobrecarga de trabalho e não há, **não aborda os assuntos que as vezes a gente precisa discutir, que são necessários**, então ela não, na maioria das vezes, eu falo por mim, não pelos outros, a

gente...você não tem ânimo porque aquilo ali não vai te ajudar em nada, infelizmente é isso, vai ali, fica ali, depois do expediente, mas não tem grandes lucros, em se tratando do ensino aprendizagem, porque a gente não discute o problema do aluno, a gente não discute o problema da disciplina. (ALINE – Entrevista concedida em 04/05/2012 – Grifos meus)

É importante assinalar a opinião de Aline, que avalia **negativamente** o projeto. Tal dado indica que, o curso para essa professora, não tem tido aproveitamento, uma vez que além de ser uma responsabilidade extra, demonstra insegurança com relação à profissão:

Eu acho que a gente gasta muito tempo na Sala do Professor, e este tempo deveria ser destinado à preparação das nossas aulas. E mais, eu sou efetiva há quinze anos e **acho um absurdo ter que fazer a Sala para garantir emprego**. (ALINE – Entrevista concedida em 04/05/2012 – Grifos meus)

De acordo com Lima:

A insegurança diante da perda dos direitos adquiridos, o peso do discurso ideológico da qualidade, aliado às exigências de qualificação, e a competição de qualificação acirrada por cargos e salários, que tem servido a critérios de exclusão e seletividade (LIMA, 2001, p.100)

Verifiquei na fala de Aline, que sua resistência com relação à Sala do Educador diz respeito “ao medo do professor de perder seu emprego e, junto a isso, aflora a subtração de seus direitos historicamente adquiridos” (LIMA, 2001, p.100), pois se exige muito deste profissional e pouco se oferece em termos de plano de cargo e carreira, salário digno, condições e espaços adequados para formação.

Ana Bia avalia a Sala do Educador como “razoável”, ela atenta para o fato de que participar dos estudos em uma instituição de ensino que não seja a de sua atuação atrapalha o aproveitamento da formação contínua.

Está razoável, não está assim, nas minhas dificuldades maiores as vezes que eu tenho a questão de poder trabalhar, desenvolver algum projeto, não está 100% não. Está meio caminho. A Sala do Educador na escola que eu estou

participando, ela fala muito assim sobre os problemas que ela está enfrentando, aí às vezes assim, eu **me sinto um pouco perdida** porque eu não estou vivenciando, aí **o contexto é outro**, a maioria das turmas são educação infantil e são trabalhadas questões da educação infantil. Só tem duas turmas do sexto ano. Então assim, as discussões são mais voltadas para esta fase da criança, essa fase do ensino, **então eu me sinto deslocada**, porque **muitas vezes eu quero levar alguma coisa, alguma problemática, buscar a solução para certas dificuldades que eu tenho com alunos do sexto ao nono ano e não consigo porque as temáticas são mais voltadas para educação infantil**. (ANA BIA – Entrevista concedida em 24/07/2012 - Grifos meus)

A partir desses dados (fala de Aline e Ana Bia), constatee em minha pesquisa que de certa maneira, “não há condições efetivas para que o professor seja qualificado de acordo com a proposta de uma formação contínua inclusiva, emancipatória e direcionada ao desenvolvimento profissional do professor” (LIMA, 2001, p.162).

Neste caso, as falas de Ana Bia e Aline evidenciaram que os encontros de formação terminam, “requerendo do professor um esforço maior do que antes, no exercício da sua atividade profissional, levando-o a um trabalho alienado”. E no caso da segunda professora o projeto a tem sobrecarregado, tornando-a enquanto profissional “sofredor em sua atividade vital” (LIMA, 2001, p.162).

Por conseguinte, concordo com Favretto (2006, p.68) ao dizer que a formação contínua é “um processo contínuo de reflexões, leituras e discussões em que os professores se envolvem com seus pares”, para a autora, os “temas advêm de uma necessidade do grupo e, portanto, são voltados e específicos para aquelas escolas onde atuam”.

Concluo então, pensando em uma formação que “não tem sua origem em ‘pacotes de formação continuada’, pensada por outros ou administrada por agentes externos” (FAVRETTO, 2006, p.68), mas ocorre a partir do desejo dos próprios profissionais, e do reconhecimento por parte desses de que a escola é agente formador, e seu desenvolvimento depende da postura e posicionamento encabeçado pelos profissionais da educação.

5. TECENDO CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como objetivo central pesquisar os problemas diagnosticados pelos professores de Língua Portuguesa em relação à disciplina de modo a analisar se o que leram nos encontros do projeto Sala do Educador estava relacionado às suas práticas e aos problemas por eles levantados e apontados nos projetos de intervenção das escolas pesquisadas.

A partir da questão norteadora⁵¹ levantei algumas hipóteses acerca da formação contínua centrada na escola. Diante de uma revisão na literatura especializada, obtive concepções que subsidiaram as reflexões acerca do tema por mim escolhido. Assim, acredito que a presente pesquisa é pertinente aos debates educacionais da atualidade, uma vez que o professor é um profissional intelectual e isso, de certo modo, o diferencia.

Diante de várias questões relacionadas à melhoria na qualidade da educação a formação contínua tem se destacado como meio necessário para implementação de projetos que respondam as necessidades da escola e que também sejam instrumentos de inovação para o ensino, no atual contexto educacional. Assim, a formação docente deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um **trabalho colaborativo para transformar a prática**” (IBERNÓN, 2010, p.45 – Grifos meus).

Posiciono-me criticamente ante o tema formação contínua de professores, pois acredito que essa seja necessária, uma vez que ao docente é assegurado o direito de se capacitar⁵², porém, não se trata apenas de habilitar mão de obra para o mercado. Todavia, falo do desenvolvimento de um profissional do saber cujas práticas de estudo ultrapassam as paredes da sala de aula. Deste modo, a formação permanente deve promover “a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz” (IBERNÓN, 2010, p.47).

Os dados da pesquisa apontaram que, a partir do que já foi discutido acerca da formação contínua de professores, é preciso repensar o presente considerando os avanços já alcançados nesta área, a fim de (re)construir o

⁵¹ Ver pág. 21 da presente dissertação.

⁵² Ver Art. 61 primeiro da LDB (Lei nº 9.394/96)

conhecimento que gere novas práticas no campo da formação centrada na escola.

Durante as observações, pude constatar que muito já se avançou, mas ainda há muitos desafios a serem superados. Elenquei, portanto alguns desafios e limitações vivenciados pelos professores no decorrer da pesquisa.

a) Desafios e limitações:

- Resistência por parte de muitos professores (no texto evidencia-se nas falas de Aline, mas durante as observações pude constatar em outros participantes);
- Baixo salário *versus* sobrevivência, neste caso, coloca a formação em segundo plano (exemplo de Ana Bia que atua em duas escolas e participa dos encontros em uma terceira);
- Não auxilia na resolução dos problemas próprios da disciplina Língua Portuguesa (Aline, Ana Bia, Bruna);
- Tempo e condições necessárias para a realização da formação;
- Espaço muitas vezes impróprio;
- Imposição estatal que impõem limites (Ana);
- Cansaço e desgaste físico e emocional (dado evidenciado na fala de Aline e Ana, porém constatado por mim durante as observações em outros participantes).

b) Avanços e perspectivas apontadas pela pesquisa⁵³:

- Formação como direito adquirido;
- Troca de experiência entre pares;
- Trabalho em conjunto;
- Aprendizagem em grupo;
- Valorização do trabalho e aprendizagem coletiva;
- Interação com o colega.
- Auxilia na resolução de problemas em geral.

⁵³ Dados elencados aleatoriamente a partir das falas dos sujeitos.

A propósito, quero enfatizar tais ideias, retomando a questão norteadora desta pesquisa: quais são os problemas diagnosticados pelos professores de Língua Portuguesa em relação à disciplina e como a Sala do Educador tem se constituído enquanto elemento auxiliar para resolver tais problemas?

No que diz respeito aos **desafios e limitações da formação contínua**, verifiquei que a resistência por parte de muitos professores se dá pelo fato de que muitos a veem como uma sobrecarga de trabalho, uma vez que além das tarefas diárias exigidas pela profissão eles ainda precisam participar dos encontros de estudo, a fim de garantir pontos no final do ano.

Nas duas escolas, constatei cansaço e enfado por parte dos participantes, que muitas vezes trabalhavam em duas ou mais escolas, e no caso das mulheres ainda contavam com os afazeres domésticos⁵⁴, o que tornava o dia-a-dia ainda mais estressante.

Outro ponto por mim observado relacionava-se ao baixo salário *versus* sobrevivência, neste caso, o próprio contexto levava o professor a colocar a formação em segundo plano, por exemplo, Ana Bia.

Os dados apontaram que os problemas diagnosticados pelos sujeitos foram **falta de interesse, desmotivação, autoestima dos alunos que se encontra baixa**, e os mais citados dentre as professoras foram **leitura, interpretação, analfabetismo funcional, escrita e ortografia**.

Vale pontuar que, de acordo com alguns professores, a Sala do Educador não os auxilia na resolução dos problemas próprios da disciplina Língua Portuguesa, como foi o caso de Aline, Ana Bia, Bruna, pois para elas os temas tratados nas reuniões de estudo são generalistas e não atendem diretamente o ensino de Língua Portuguesa. Por outro lado, outros afirmaram que os trabalhos coletivos e as trocas de experiência são de certa forma, auxiliares na construção de novos conhecimentos.

O tempo e condições necessárias para a realização da formação, foram outras questões por mim observadas, uma vez que os profissionais participantes, sempre reclamavam que o horário de estudo os prejudicavam na elaboração de suas atividades de sala de aula.

⁵⁴ Dado coletado em conversas informais junto as participantes dos encontros.

Com relação ao tempo da formação, creio serem necessários alguns ajustes a fim de ter maior aproveitamento. Na Escola A, o horário para início da formação era 16h30min, todavia, em todos os encontros constatei que iniciavam por volta das 16h45min, o chamado tempo de tolerância. Para finalizá-lo, como muitos professores teriam que entrar para sala de aula às 18h30min, as reuniões eram encerradas por volta de 18h25min. O que, no total, somou-se uma perda média de vinte minutos por encontro.

Vale dizer que, mesmo que fossem duas horas completas, haviam variações nas dinâmicas de trabalho, pois envolvia professores que teriam outro turno de trabalho, ou seja, pessoas cansadas, preocupadas com as atividades que seriam desenvolvidas a seguir, sem ignorar o fator da exaustão física, que atrapalhava a concentração e o ânimo para a execução das atividades e participação ativa.

A organização na condução das atividades pelas coordenadoras direcionavam o tempo de forma dinâmica, e, de certo modo, observei até maior aproveitamento do mesmo se comparado à Escola B.

No caso da Escola B, o horário estabelecido para formação era das 12h30min às 16h30min. Embora nesta escola contassem com tempo de quatro horas seguidas para a formação contínua, observei que muitas vezes não se tinha uma organização dinâmica que resultasse em maior aproveitamento, pois se envolvia muito com apresentação de vídeos com mensagens de autoajuda e dinâmicas, que chegou a ocupar até duas horas em um dos encontros⁵⁵.

Deste modo, seria interessante alguns ajustes na otimização do tempo de formação, pois isso os auxiliaria, de certa maneira no desenvolvimento das atividades pertinentes aos encontros de estudo.

Na questão das condições necessárias e tempo para formação, verifiquei que muitos professores participantes dos encontros eram interinos e não contavam com hora-atividade, e no caso dos professores efetivos, reclamavam que o tempo era escasso, uma vez que as atividades relacionadas a prática pedagógica ultrapassavam às dez horas destinadas para preparação das aulas. Por via de regra, a Sala do Educador terminava ocupando quatro, das dez horas destinadas ao estudo pedagógico.

⁵⁵ Diário de campo Escola B: 25/04/2012.

Isso mais uma vez denota a necessidade da SEDUC, repensar a questão da hora-atividade a ser paga para os interinos, bem como tempo e condições dignas para a formação permanente, pois não basta apenas exigir, é preciso também investir em salários condizentes com o nível de formação destes profissionais.

A pesquisa também mostrou a falta de espaço adequado para a formação nas duas escolas investigadas. No caso da Escola A, as reuniões de estudo aconteciam no Laboratório de Informática, o que gerava alguns desconfortos por mim observados, como falta de espaço físico mesmo, pois os professores participantes eram um número razoável e o ambiente se tornava inadequado e apertado. Embora contassem com a comodidade do ar condicionado e data show.

Na Escola B, pude perceber maiores incômodos, pois os encontros eram realizados na Sala de Vídeo, o que acarretava maiores transtornos, porque quando algum professor do período precisava da sala, os participantes eram obrigados a procurar outros ambientes, o que provocava perda de tempo e inconvenientes.

Neste caso, verifiquei outro transtorno relacionado ao espaço físico, pois, embora tenha condicionador de ar, por falta de energia elétrica compatível com a carga necessária para o funcionamento do equipamento⁵⁶, os professores não podiam ligá-lo. Consequentemente, a sala ficava quente e com pouca ventilação, o que atrapalhava a concentração dos participantes da Sala do Educador.

Em relação aos **avanços e aspectos positivos na formação contínua**, verifiquei que por parte dos sujeitos investigados (Alice, Amanda, Ariela, Ana, Bianca, Bárbara e Bela), há **valorização do coletivo**, da **troca de experiência** e o **trabalho em conjunto** desenvolvidos na Sala do Educador. Assim, o projeto de formação contínua tem se estendido “ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deve questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva” (IBERNÓN, 2010, p.47).

⁵⁶ Informação fornecida pela gestão da escola em conversa informal.

Neste caso é preciso pontuar que, o “trabalho colaborativo entre os professores não é fácil”, uma vez que “busca propiciar espaços onde se produza o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo”, cujo objetivo é “se conhecerem, compartilharem e ampliarem as metas de ensino” (IBERNÓN, 2010, p.65). Assim, acredito ser necessário ainda rever muitos dos percalços observados na pesquisa.

Assim, o projeto está implementado via política pública nas escolas da rede estadual de Mato Grosso, portanto, a questão agora é trabalhar para que haja desenvolvimento no sentido de auxílio ao professor por meio de valorização profissional, salário digno, espaço e tempo adequados para a formação, e não via de regra, uma sobrecarga.

No caso das práticas de leitura, pude constatar que essas ocorrem durante os encontros como forma de subsidiar os projetos nas duas escolas, mesmo diante dos inúmeros problemas apontados pelos professores e observados por mim durante a pesquisa, é preciso pontuar que os professores lêem, discutem e tentam levantar proposições que os auxiliem na construção dos projetos de intervenção.

Consequentemente, quando falo “em práticas pedagógicas de leitura e formação de professores”, assumo “uma perspectiva de formação continuada, surgida no Brasil, de acordo com Nunes (2001) e Tardif (2002), a partir da década de 90, que vai além da acadêmica ou sistematizada” (CAVALLI, 2006, p. 373), mas que considera a escola, o coletivo, as práticas pedagógicas como agente formador. Assim, a partir da própria prática o professor repensa o quê e como é preciso mudar.

Enfim, retomando o que já afirmei anteriormente, o professor, ao se apropriar da formação contínua não como política implementada pelos governantes, mas como instrumento próprio de valorização profissional, passa a fazer uso de um direito seu garantido por lei, cuja finalidade é discutir as mazelas vivenciadas na educação brasileira.

Por meio dos debates coletivos e trocas de experiências, que os encontros de formação proporcionam, os professores podem garantir seu espaço enquanto profissional do saber, isto é, um “militante”, e que por meio de seu conhecimento luta “contra todas as formas de mascaramento da dignidade humana: a pobreza, a segregação, o analfabetismo e a hegemonia de

determinadas culturas.” (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004, p.549). E dessa forma garantir seu espaço e dignidade numa sociedade que vivencia tantas formas de desigualdades.

Quero então atentar para o papel do professor consciente de sua função na atual sociedade e que, de forma crítica, se aproprie da formação contínua como espaço seu, de estudo, e não apenas como uma política implantada pela Secretaria de Estado de Educação.

De tal modo, reitero a importância de se continuar investigando a formação contínua em seus aspectos estruturais, políticos e intelectuais. Creio que uma pesquisa que contemple a aplicação dos projetos de intervenção junto aos alunos subsidiaria a construção de novos saberes acerca das práticas de leitura dos professores, na formação de alunos leitores.

Por conseguinte, com a socialização desta pesquisa, pretendo modestamente estabelecer diálogos com professores da rede básica de ensino, pesquisadores e sociedade em geral, que consideram o imensurável valor da leitura na formação humana. Concluo então, dizendo que gostaria que as ideias desta dissertação “fossem divididas com o maior número possível de pessoas, para que outras ideias surjam, muitas e muitas ideias sobre leitura e formação de leitores” (MAIA, 2007, p. 184) e neste caso também, formação contínua de professores, a fim de contribuir com pressupostos teóricos acerca da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. *Programa: Alfabetização, leitura e escrita*. São Paulo. TV Escola. 2004. Boletim escrito por: Antônio Gomes Batista.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. A instituição escolar como espaço e tempo para formação continuada de professores. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Anais do evento. p. 1-14. Porto Alegre, 2008. CD-ROM. ISBN: 978- 85- 7430- 743- 5.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional* – 10. Ed. – São Paulo, Cortez, 2006, p. 35-45.
- ANIBAL, Júlio Aníbal; ARLINDA, Ana Arlinda. Concepções e práticas de leitura de professores de língua Espanhola. In: *Seminário Educação*, 2009. Anais do evento. Cuiabá: UFMT, 2009. p. 01-08. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/julio%20anibal%20O.%20zavala.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2012.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os (as) professores (as) são “não leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Saleti Ribas da (org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p.23-60.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-22.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*(1988). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 14 set. 2011.
- _____. *Lei nº9394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência nacional de educação básica: documento final*. Brasília 2008. Disponível em: <<http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – 2012*. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/index.php/fundeb-apresentacao>. Acesso em: Maio, 2012.

_____. Ministério da Educação. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=642. Acesso em: Maio, 2012.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Luiz Percival de Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes. SILVA, Ceris Saleti Ribas da Silva (org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 61-78.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: *Psicologia da Educação*. PUC–SP, n. 6. São Paulo: EDUC, 1996, p. 10-11.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A Sócioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CAVALLI, Suzana Cristina. As práticas pedagógicas de leitura na formação do professor. *Olhar de Professor*, vol. 9, n. 002, p.359-375, 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68490211.pdf>. Acesso em 04 Jul. 2012.

CORREIA, Rosemeire Aparecida Cardoso. Pesquisa qualitativa e quantitativa nas ciências sociais. In: *Congresso de Pesquisa em Educação*, 2010. Anais do evento. Rondonópolis: UFMT, 2010. CR-ROM.

COSTA, Eliete Hugueney de Figueiredo [et al.]. *Trabalhos acadêmicos: passo a passo*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2009.

DE PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

ESCOLA A. *Projeto Sala do Educador*. Escola [A]. Pedra Preta, março de 2012a.

_____. Subprojeto de Intervenção. *Sala do Educador*. Escola [A]. Pedra Preta, março de 2012b.

ESCOLA B. *Projeto Sala do Educador*. Escola [B]. Pedra Preta, março de 2012.

_____. Escola B. Coordenação Pedagógica. *Ata de registros da Sala do Educador*. Pedra Preta, jun. 2011.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Saleti Ribas da (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 79-91.

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. *A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias formadoras*. Dissertação de Mestrado. UFMT / CUIABÁ-MT: 2006.

FREIRE, José Carlos da Silva. Formação e profissionalização docente: sentidos e perspectivas de análise. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). *Professores e Professoras: Formação: Poíesis e Práxis*. Goiânia: EdPUC Goiás, 2011. p. 43-57.

FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 19-29.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. São Paulo. Porto Editora: 1999.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Flávio Moreira [et.al.]. *Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. [et. al.]. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Jun. 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Maio–Ago. 2006, Vol. 22 n. 2 p. 201-210.

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

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

_____. Leitura e escrita de professores da prática de pesquisa à prática de formação. In: *XX Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, set. 1997, p. 19-41. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde07/rbde07_04_sonia_kramer.pdf Acesso em jun. 2012.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. *A formação do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional*. Tese. (Doutorado). USP/São Paulo: 2001.

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

MATO GROSSO. *Constituição do Estado de Mato Grosso* [1989]. Atualizado pela Emenda Constitucional, nº 61, de 13 de Julho de 2011. Biblioteca Digital do Senado. Set. 2012. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/70444> . Acesso em: Maio/2012.

_____. Emenda Constitucional nº 12. Altera o inciso VIII do art. 237 da Constituição do Estado. In: _____. *Marcos legais II* (Legislação e normas para a implementação da Educação Básica). Cuiabá, p. 15-16, fev. 2000a.

_____. Lei Complementar nº 49, de 1º de Outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. In: _____. *Marcos legais II* (Legislação e normas para a implementação da Educação Básica). Cuiabá, p. 15-16, fev. 2000b.

_____. Lei Complementar Nº 50. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. *Diário Oficial de 1º de outubro de 1998*. Disponível em: <file:///c:/documents%20and%20settings/lei%20complementar%20n%c2%ba%2050,%20de%201%c2%ba%20de%20outubro%20de%201998%20-%20d.htm>. Acesso em: 15 de Jul. 2011.

_____. Lei nº 7.040. Regulamenta os dispositivos do art. 14 da Lei Federal nº 9394/96, bem como o inciso VI que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. In: _____. *Marcos legais II* (Legislação e normas para a implementação da Educação Básica). Cuiabá, fev. 2000, p. 121-146.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). *Parecer Orientativo nº 01/2011*. Estabelece normas para a implementação do Projeto Sala de Educador nas Unidades de Ensino da rede estadual. Cuiabá, fev. 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). *Parecer Orientativo nº 01/2012*. Estabelece normas para a implementação do Projeto Sala de Educador nas Unidades de Ensino da rede estadual. Cuiabá, fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). *Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso*. SEDUC-MT. Cuiabá. Jun. 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação. Sísifo*, n. 08, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MAIA, Joseane. *Literatura na Formação de Leitores e Professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) – *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

MELLOUKI, M´Hammed; GAUTHIER, Clermont. O Professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

NOGUEIRA, Genialda Soares. *Política de formação continuada de professores no estado de Mato Grosso – 1995-2005*. Dissertação de Mestrado. UFMT/Cuiabá, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António [et.al]. *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote, Ltda. Lisboa Codex – Portugal, 1997.

_____, António. *Professores Imagens do futuro presente*. Relgráfica artes gráficas Lda. Benedita. Lisboa – PO- Jul. 2009.

PARO, Vitor. Implicações do caráter político para a administração da escola pública. In: SILVA, Maria Vieira; CORBALÁN, Maria Alejandra (orgs.). *Dimensões políticas da educação contemporânea*. Campinas-SP: Alínea, 2009, p. 13-32.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Hábito da leitura como uma prática cultural. In: PAVIANI, N.M.S. *Linguagem e práticas culturais*. Caxias do Sul: Educ, 2006. Disponível em: www.ucs.br/ucs/tplposLetras/posgraduacao. Acesso em: 11 set. 2011.

PETRONI, Maria Rosa. Práticas de linguagem e(m) formação do professor de língua matema. *Revista Polifonia*. Nº 17, p. 225-238, Cuiabá. EDUFMT: 2009.

PINHO, Maria José de. Políticas de formação de professores: a continuidade de um processo iniciado na década de 1990 – aonde vamos chegar? In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. da PUC/GO, 2009, p. 207-221.

PRATA-LINHARES, Martha Maria. O professor e a formação de professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (organizadoras). *Professores e Professoras Formação: Poíesis e Práxis Goiânia*. Ed. Da PUC Goiás, 2011, p. 99-113.

ROCHA, Simone Albuquerque da. *Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007)* Cuiabá: EdUFMT, 2010.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. *Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – da Autonomia Professoral à Prescrição da Política Estatal*. Tese. (Doutorado). PUC/ São Paulo, 2004.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação continuada de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*. Campinas. ano XXI, n.72, p.89-109. ago. 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. Ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____, Ezequiel Theodoro da; FAILA, Zoara. Mesa-redonda: Retratos da leitura do Brasil. Campinas, 18 de jul. 2012. In: *Congresso de Leitura do Brasil*, 18. 2012 – Campinas: ALB, 2012.

SILVA, Moacyr da. *Formação continuada de professores na escola: uma introdução*. – São Paulo: EDUC, 2002.

SILVA, Elciane Maria Sousa da. *Inter-Transversalidade e Transversalidade*. Instituto Paulo Freire / Programa de Educação Continuada. (www.inclusao.com.br) – acesso em janeiro de 2005. Resumo, UFP.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e a organização, a gestão e as práticas docentes. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 29, p. 307-326, jul./dez. 2008.

SOUZA, Danielle Loana G. CABRERA, Jane Íris Araújo Cabrera. RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Leitura: o desafio entre a prática de professores de Língua Portuguesa e seu ensino. *Leitura: Teoria & Prática* (suplemento), Campinas- SP n.58, p. 2.660- 2.666. Jun.2012, CD – ROM. ISSN 0102 – 387X.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira; GUIMARÃES, Valter Soares. Docência e Identidade Profissional do Professor. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (organizadoras). *Professores e Professoras Formação: Poiésis e Práxis*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 25-41.

STOFFEL, Tânia Maria. *Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar*. Dissertação de Mestrado. UFMT/Rondonópolis, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, Celso S. 4^a Parte: Projeto Político-Pedagógico. In *Planejamento: Projetos de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, 15^a ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Celso S. Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. In *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 6^a ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VERSIANI, Daniela Beccacia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Título. *Revista Leitura: Teoria & Prática*, ano 2, n.1 Abr., 1983. Coleção Leitura Teoria & Prática org. Luciane Moreira de Oliveira; Gildenir Caroline Santos. Campinas – SP: FE/UNICAMP, ALD, 2007.

_____. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de Leitura*. – Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1999.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR PESQUISADO



Universidade Federal de Mato Grosso
Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Telefone: _____ Celular: _____

Graduação: _____

Ano de conclusão da graduação: _____

Instituição: _____

Pós-Graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Título da monografia: _____

Escola que leciona: _____

Estadual () Municipal () Particular ()

Regime de trabalho: 20 horas (); 30 horas (); 40 horas (); 60 horas ()

Outro regime: _____ Quantas horas _____

Leciona em quantas turmas?

Quais?

Disciplina(s): _____

Outras funções que exerce: _____

APÊNDICE II– ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



Universidade Federal de Mato Grosso
Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Há quanto tempo você participa da Sala do Educador? Por que começou a participar?
2. A Sala do Educador tem respondido às suas expectativas em relação à disciplina com a qual trabalha? Por quê?
3. As leituras e discussões realizadas na Sala do Educador estão relacionadas com seu trabalho de professor de Língua Portuguesa?
4. Quais são os problemas diagnosticados por você em relação à disciplina Língua Portuguesa?
5. A Sala do Educador tem se constituído como auxiliar para resolver tais problemas? Como? Por quê?
6. Você faz algum diagnósticos junto aos alunos para, a partir deles, construir subprojetos de intervenção? Como? Por quê?
7. Como tem sido a leitura durante as reuniões de estudo?
8. Elas têm subsidiado os projetos de intervenção? Como? Por quê?
9. As questões de sala de aula são relacionadas com as leituras e discussões feitas durante os estudos desses profissionais?
10. Quais são as estratégia de ação desenvolvidas na elaboração dos projetos de intervenção?
11. Como você avalia a Sala do Educador na sua escola? Por quê?

..... de de 2012.