

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

JANE IRIS ARAÚJO CABRERA PENASSO

**LEITURAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: QUAL É O ESPAÇO
NA ESCOLA?**

Rondonópolis – MT

2013

JANE IRIS ARAÚJO CABRERA PENASSO

**LEITURAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: QUAL É O ESPAÇO
NA ESCOLA?**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Rondonópolis - MT

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P397l

Penasso, Jane Iris Araújo Cabrera.

Leituras na formação contínua de professores: qual é o espaço na escola? /Jane Iris Araujo Cabrera Penasso. – Rondonópolis, MT: UFMT, 2013.
173 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



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "LEITURAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: QUAL É O ESPAÇO NA ESCOLA?"

AUTOR : Mestranda Jane Iris Araújo Cabrera Penasso

Dissertação defendida e aprovada em 09/07/2013.

Composição da Banca Examinadora:

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

Examinador Interno Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Alberto Albuquerque Gomes
Instituição : Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

Examinador Suplente Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 09/07/2013.

Ao meu esposo Luciano, por seu companheirismo, amor e respeito.

Aos meus filhos: Maria Clara (9 anos), Maria Luisa (6 anos) e João Pedro (5 anos), pela alegria e afeto fundamentais nesta caminhada. Meus anjos queridos, amo vocês!

À minha mãe por suas orações, por seu amor, e por seu incentivo constante. Sem sua presença nos momentos difíceis, nada seria possível...

Ao meu pai que, mesmo em sua humildade, sempre me apoiou em meus projetos.

Aos meus irmãos pelas palavras de carinho e motivação.

À minha sogra, pelo apoio permanente. Nela simbolizo todos os meus familiares.

Esta conquista é de todos nós!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de realização desta pesquisa tão sonhada e agora concluída: bendito e louvado sejais meu Senhor e meu Deus!

Aos companheiros da turma de mestrado, cuja convivência foi essencial nos momentos de reflexão e amadurecimento intelectual.

Aos amigos que fiz durante o mestrado e que estiveram ao meu lado amparando-me nos momentos de angústia, cada um a seu modo e de acordo com a grandeza de seu ser: Adriana, Amanda, Anabela, Danielle, Márcia, Nathiele, Rosana, Sávio e Sheila. Obrigado pelo apoio e por muitas vezes me levarem a enxergar além dos meus limites.

À minha querida amiga Anabela, mais uma vez, por ser este anjo que Deus colocou em minha vida, neste momento tão especial. Que o Senhor esteja sempre contigo!

Aos professores do mestrado por me ajudarem a escrever minha história.

À minha orientadora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, por compartilhar comigo suas experiências e conhecimentos. Que Deus te abençoe!

Ao professor Alberto Albuquerque Gomes, que tão gentilmente se dispôs a, mais uma vez, me ajudar a crescer profissionalmente. Sou muito grata por sua generosidade e pela sabedoria mais uma vez compartilhada.

Ao professor Ademar de Lima Carvalho pela importante contribuição na conclusão desta pesquisa, e pelo apoio. Obrigado, professor, sou sua admiradora!

À Anabel Beatriz de Col, pela disponibilidade, pelo sorriso na hora certa, e por ser sempre amável e solícita.

A todos os profissionais das escolas pesquisadas: sem vocês a pesquisa não seria possível. Obrigado pela acolhida e pela disponibilidade.

Não é possível adivinhar e nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo a partir de uma reflexão crítica, para que esse futuro possa vir a ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino.

Rui Canário (2006)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. O principal objetivo foi investigar as práticas de leitura efetuadas nos grupos de estudo de duas escolas públicas do Ensino Fundamental do município de Rondonópolis, Mato Grosso, uma da Rede Estadual e outra da Rede Municipal, para analisar suas contribuições na formação dos profissionais participantes. Para tanto, a investigação amparou-se em pressupostos teóricos da abordagem qualitativa e na metodologia de pesquisa de tipo etnográfico, desenvolvida por meio de observações realizadas durante as horas de trabalho pedagógico dos docentes reservadas ao estudo coletivo nas escolas campo, coleta dos materiais utilizados nos encontros de estudo deles, bem como entrevistas com seis coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação no âmbito escolar. Os dados foram analisados e interpretados a partir de conceitos relativos à formação de professores, saberes docentes e formação contínua. Aspectos específicos sobre leitura, práticas de leitura e leitura de professores foram apresentados no texto para subsidiar a análise dos dados coletados. Os resultados obtidos apontam descontinuidade dos temas abordados nos encontros de formação, sendo possível caracterizá-la como pontual e fragmentada, bem como a ausência da partilha de experiências pedagógicas bem sucedidas, e de materiais sejam eles didáticos ou de aprofundamento teórico. As práticas de leitura reveladas pela pesquisa apontaram para o fato de que o estudo de temas e a leitura de textos, cujo potencial pudesse promover o redimensionamento da prática docente, ocupou um espaço secundário nas discussões propostas. Foi possível inferir muitas similaridades nos dois *loci* de formação pesquisados, nos quais se identificou pouco uso da leitura de estudo como instrumento possibilitador do aprofundamento teórico dos membros participantes dos grupos de estudo e de reflexões da e sobre a prática pedagógica, gerando contribuições pouco significativas à atuação profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Leitura. Formação contínua.

ABSTRACT

This work resulted from a Master research carried out at the Education Post Graduation Program from the Federal University of Mato Grosso, Rondonópolis Campus (PPGEDU / UFMT / CUR), in the Teacher Training and Public Policy branch. The main objective was to investigate the reading practices done in study groups at two public elementary schools in the city of Rondonópolis in Mato Grosso State in order to analyze its contributions in training participants. One of the schools is Statual and the other is Municipal. Therefore, research got support on theoretical assumptions of qualitative approach and on ethnographic research methodology carried out through observations made along teachers' working time reserved for group study in the observed schools, for collecting the materials used in their study meetings, and for interviewing six coordinators responsible for teacher training in the school. Concepts related to teacher education, teacher's knowledge and teacher training were the base to data analysis and interpretation. Specific aspects on reading, reading practices and teachers' reading were presented in the text so it could help analyzing the data collected. Results indicate discontinuity on the topics covered in the training meetings, and it can characterize teachers' reading practices as timely and fragmented, as well as the absence of sharing successful teaching experience, and of the teaching materials whether text material or for theoretical study. Reading practices analyzed by the survey pointed out to the fact that the study of topics and text reading, which potential could downsizing teaching practice, occupied a secondary place at discussions proposed. It was possible to infer many similarities between both the two training *loci* investigated, in which it was identified low use of studying reading as a tool to theoretical development of the participant members of the study groups and of the reflections on and about the teaching practice, generating negligible contributions to the professional performance.

Keywords: Teacher education. Reading. Training.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEFAPRO	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FAEDA	Faculdade de Educação de Assis-SP
FERLAGOS	Faculdade da Região dos Lagos
HTP	Horas de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PACEE	Plano de Ação da Coordenação da Escola Estadual
PACPEM	Plano de Ação da Coordenação Pedagógica da Escola Municipal
PAJULA	Pastoral da Juventude Lassalista
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPEE	Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual
PPPEM	Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal
PSE	Projeto Sala de Educador
PSEEE	Projeto Sala de Educador da Escola Estadual pesquisada
SAEM	Sistema de Avaliação da Educação Municipal
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SMEs	Secretarias Municipais de Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização de Rondonópolis – MT no mapa do Brasil	24
Quadro 1 – Perfil dos Coordenadores Pedagógicos da Escola Estadual pesquisada	32
Quadro 2 – Perfil dos professores em exercício docente na Escola Estadual pesquisada	33
Quadro 3 – Perfil dos Coordenadores Pedagógicos da Escola Municipal pesquisada	41
Quadro 4 – Perfil dos Professores em exercício docente na Escola Municipal pesquisada	42
Quadro 5 – Resultados obtidos pelas escolas públicas no IDEB de 2011 – Anos Iniciais	52
Quadro 6 – Leituras de Estudo realizado na Escola Estadual pesquisada	105
Quadro 7 – Leituras de Estudo realizadas na Escola Municipal pesquisada	107
Quadro 8 – Temas Abordados no Grupo de Estudo na Escola Estadual pesquisada	109
Quadro 9 – Temas Abordados no Grupo de Estudo da Escola Municipal pesquisada	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	15
2.1 Caracterização do método e da metodologia da pesquisa.....	15
2.2 Instrumentos de pesquisa.....	19
2.2.1 As observações	20
2.2.2 As entrevistas.....	21
2.2.3 A análise documental	23
2.3 Caracterização das escolas pesquisadas – os <i>loci</i> de formação.....	23
2.3.1 Dados da Escola Estadual.....	24
2.3.1.1 Estrutura física da Escola Estadual.....	25
2.3.1.2 Projeto de formação contínua da Escola Estadual.....	26
2.3.1.3 Coordenadores Pedagógicos da Escola Estadual – perfil dos sujeitos pesquisados	30
2.3.2 Dados da Escola Municipal.....	34
2.3.2.1 Estrutura física da Escola Municipal.....	35
2.3.2.2 Projeto de formação contínua da Escola Municipal	37
2.3.2.3 Coordenadores Pedagógicos da Escola Municipal – perfil dos sujeitos pesquisados	39
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TEMPO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	43
3.1 Conceito de formação de professores	44
3.2 Formação inicial de professores.....	47
3.3 Formação contínua de professores.....	49
3.4 A instituição do tempo de estudo na jornada de trabalho dos professores	62
3.5 O tempo escolar para a formação docente	65
3.6 Estrutura geral da formação contínua nas escolas pesquisadas	68
3.6.1 Sala de Educador da Escola Estadual pesquisada.....	69
3.6.2 Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Escola Municipal pesquisada	72
3.7 Proposição dos temas para os grupos de estudo nas escolas pesquisadas	73
3.7.1 Critérios para a escolha dos temas para o estudo: participação dos sujeitos nas proposições.....	78
3.7.2 Materiais utilizados para a seleção dos temas e elaboração da pauta dos encontros.....	82
3.7.3 Dinâmicas de trabalho dos grupos de estudo.....	84
3.7.4 Sequência dos temas propostos para o estudo.....	88
4 LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR	91
4.1 O que é leitura	91

4.2 Leitura e formação docente – o que as pesquisas revelam	94
4.3 Práticas de leitura de professores	101
4.3.1 A presença das práticas de leitura nos grupos de estudo das escolas pesquisadas.....	104
4.3.1.1 Frequência das leituras realizadas nos grupos de estudo.....	105
4.3.1.2 Temas abordados nos grupos de estudo	109
4.3.1.3 Materiais utilizados nos grupos de estudo	114
4.3.1.4 Estratégias de leitura utilizadas nos grupos de estudo.....	115
4.3.1.5 Atividades realizadas nos grupos de estudo após as leituras	121
4.3.1.6 Receptividade dos professores com relação às leituras realizadas nos grupos de estudo	127
4.3.1.7 Relação entre as leituras feitas nos grupos de estudo e as práticas pedagógicas dos participantes – a forma como discutem o que leem.....	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A: Roteiro para a entrevista com os coordenadores pedagógicos.....	149
ANEXOS	150
ANEXO A – Textos de José Manoel Moran - Protocolo 14 da EE – 12/06/2012.....	151
a) Educação afetiva ou controladora? Foco no conteúdo ou em valores?	151
b) Educação social-escolar humanista e inovadora	153
c) A afetividade na relação pedagógica	154
ANEXO B – Texto: Educação das Relações Etnicorraciais – Protocolo 4 da EE 07/03/2012	156
ANEXO C – Texto: Faça o que eu faço - Protocolo 6 da EM – 21/05/2012	158
ANEXO D – Fragmentos de dois capítulos do livro de Gil-Pérez e Carvalho (2003) - Protocolo 09 da EM – 18/06/2012	160
ANEXO E – Texto: A importância de ser um professor leitor - Protocolo 14 da EM – 27/08/2012.....	169

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como proposta apresentar os resultados da pesquisa intitulada “Leituras na formação contínua de professores: qual é o espaço na escola?”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT), na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Atuando como docente há pouco mais de uma década, no ensino público, recentemente desempenhei a função de coordenadora pedagógica em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Rondonópolis – MT, experiência que, apesar de breve, me permitiu vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos no exercício de sua função, na tentativa de articular a realização das ações inerentes à coordenação com o atendimento dos anseios e necessidades dos professores no momento da realização das atividades voltadas para o estudo e formação contínua no âmbito da unidade escolar.

Neste sentido, questionamentos relacionados à maneira de como organizar momentos de estudo que suscitassem discussões e reflexões permeadas pela prática cotidiana docente, numa relação colaborativa, que de fato contribuíssem para melhoria da prática pedagógica e, em última instância, na qualidade do ensino ofertado, eram indagações latentes e constantes.

A necessidade de aperfeiçoamento profissional que possibilitasse uma atuação com maior respaldo teórico despertou em mim o antigo desejo de ingressar no mestrado em educação, curso que, em virtude dos desencontros da vida, ainda não tinha sido realizado.

Com a recente implantação do mestrado na UFMT, no *campus* de Rondonópolis – MT, e diante dos desafios profissionais enfrentados, vi-me impulsionada a, enfim, ingressar no universo da pesquisa, na tentativa de melhorar minha prática profissional e atender o meu desejo profundo de contribuir com a educação pública junto à formação de professores.

Em virtude de minha aprovação no programa de mestrado, solicitei meu afastamento para qualificação profissional, e tive de interromper temporariamente minha trajetória de coordenadora pedagógica. Paralelamente a meus estudos, continuei atuando como docente em uma escola da rede pública estadual, pois, devido a meu recente ingresso por meio de concurso público, não foi possível solicitar, nesta rede de ensino, afastamento para qualificação profissional.

Assim, vivenciando de maneira simultânea a carreira docente e minha iniciação como pesquisadora, minha necessidade de compreender a formação contínua realizada no espaço escolar como uma oportunidade de problematização e compreensão da prática pedagógica por

meio do aprofundamento teórico e de estratégias de formação pautadas no diálogo e na colaboração, foi se tornando premente.

As reflexões e discussões vivenciadas nas disciplinas do curso de mestrado, na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais me permitiram, aos poucos, delinear meu objeto de estudo. Desse modo, alguns questionamentos foram tomando forma; por considerar a leitura um dos principais meios possibilitadores de acesso ao conhecimento, surgiram o desejo e a necessidade de aprofundar minhas reflexões acerca do tema.

Assim sendo, a questão central que norteia esta pesquisa é: as leituras efetuadas nos grupos de estudo dos professores das redes públicas estadual e municipal de ensino têm propiciado a reflexão crítica da e sobre a prática docente?

O principal objetivo foi investigar as práticas de leitura efetuadas nos grupos de estudo de duas escolas públicas do Ensino Fundamental do município de Rondonópolis, Mato Grosso, uma da rede estadual e outra da rede municipal, para analisar suas contribuições na formação dos profissionais participantes.

Em aspectos mais específicos, pretendi:

- a) Verificar de que forma são propostos os temas e quais os critérios para seleção dos materiais de leitura;
- b) Averiguar a existência (ou não) de sequência e/ou conexão entre os temas abordados na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e na Sala de Educador;
- c) Identificar a maneira como é organizado o estudo dos temas, se individual ou coletivamente;
- d) Analisar se há trocas entre os profissionais no que se refere aos materiais de leitura e didáticos; sugestões práticas; se ocorrem relatos de experiências, entre outras ações; e como elas se processam durante o momento de formação.

A coleta de dados foi realizada nos dois espaços aos quais estou ligada profissionalmente – escola municipal de ensino fundamental e escola estadual de ensino fundamental e médio – porém, durante o período em que a pesquisa foi realizada, procurei não intervir nas atividades desenvolvidas nos grupos de estudo analisados, limitando-me a desempenhar o papel de pesquisadora.

Amparei-me nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, preconizados por Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (2004), e Oliveira (1998), por permitirem uma análise descritiva dos dados coletados, e no método de pesquisa de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2009).

A pesquisa foi desenvolvida por meio de observações sistemáticas durante as horas de trabalho pedagógico dos docentes, reservadas ao estudo coletivo, coleta dos materiais utilizados nos encontros de estudo, bem como entrevistas com os coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação no âmbito escolar.

Como aporte teórico básico aos aspectos relativos à formação de professores, saberes docentes e formação contínua, mantive diálogo com Imbernón (2011), Nóvoa (2003; 2011), García (1999), Tardif (2011), Alarcão (2011), entre outros.

No que se refere aos aspectos teóricos específicos dos conceitos de leitura e leitura de professores, aprofundei meus estudos valendo-me das considerações de Martins (2007), Kramer (1994; 1998; 2006), Kleiman (2011), entre outros.

Os dados obtidos são apresentados e analisados ao longo de todo o texto.

No capítulo um, apresento os motivos que me levaram a pesquisar o tema, e descrevo, em linhas gerais, a organização da pesquisa. A seguir, evidencio o percurso metodológico, descrevendo, detalhadamente, o método utilizado, bem como os instrumentos que permitiram a coleta de dados voltada para a obtenção dos objetivos traçados. Apresento, ainda, as escolas pesquisadas, descrevendo de maneira atenta suas estruturas físicas, organização e os projetos de formação contínua.

Dedico o capítulo 3 à discussão de conceitos relativos à formação de professores (inicial e contínua), e a conceitos relativos ao tempo escolar para a formação docente. Neste capítulo, portanto, realizo a descrição e análise dos temas abordados nos grupos de estudo das escolas pesquisadas, e dos materiais utilizados nestes momentos reservados à formação.

O capítulo seguinte, destinado à reflexão do tema leitura, aborda, além de sua definição, o conceito de práticas de leitura e a leitura na formação docente, apresentando, ainda, a presença da leitura nos grupos de estudo observados.

Nas considerações finais realizo uma reflexão em torno dos resultados alcançados, retomando os objetivos inicialmente traçados.

Com a realização desta pesquisa espero contribuir para uma melhor compreensão da importância desse momento de formação dos profissionais da educação, no que tange ao aprofundamento teórico, e, ainda, na construção de uma escola mais democrática, alicerçada em práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e que articulem teoria e prática.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo descrevo o método da pesquisa e realizo considerações relativas à abordagem que direcionou a coleta de dados e, também, como ocorreu sua posterior análise. Em seguida, esclareço detalhes referentes aos instrumentos utilizados na obtenção das informações, à definição dos *loci* da pesquisa e aos critérios de escolha dos sujeitos pesquisados.

2.1 Caracterização do método e da metodologia da pesquisa

As pesquisas realizadas na área da educação trazem sempre à tona o caráter singular de tais investigações. Por se vincularem a aspectos subjetivos da realidade escolar, os fatos e fenômenos investigados necessitam de uma análise rigorosa, cuidadosa e profundamente atenta às suas especificidades.

Assim, após a definição de meu objeto de estudo, avaliei que a melhor maneira de tratar os dados seria por meio da abordagem qualitativa, pois sua natureza mais flexível permitiria uma análise mais acurada acerca das variantes eventualmente encontradas.

Partindo, pois, da questão central que norteia esta investigação – As leituras efetuadas nos grupos de estudo dos professores da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino têm propiciado a reflexão crítica da e sobre a prática docente? –, na condução da pesquisa adotei um delineamento qualitativo, por compreender que os dados obtidos seriam contextualizados próximos da realidade e da prática, e obtidos de maneira direta, em seu ambiente natural. (ANDRÉ, 2009).

Por pesquisar de maneira mais específica o espaço destinado à formação contínua dos professores em cada uma das escolas citadas, foram estes momentos – denominados, respectivamente, Sala de Educador, na Rede Estadual de Ensino, e Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), na Rede Municipal de Ensino –, a principal fonte de informações. Nesta pesquisa, estes momentos destinados à formação contínua no espaço escolar são identificados como grupos de estudo.

Uma das principais fontes por mim utilizadas para coleta de informações foi a observação dos grupos de estudo das escolas supracitadas, uma vez que, para alcançar meu principal objetivo, teria de registrar, e, posteriormente, descrever e analisar o fenômeno, já de posse de todo o detalhamento apresentado no momento de sua ocorrência.

A abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André (2004, p. 18), “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Assim, na sequência de cada um dos episódios de obtenção dos dados, procedi a uma descrição densa do fenômeno observado, na intenção de captar seus aspectos determinantes.

Assim sendo, em virtude de a pesquisa ter sido realizada no contexto de ambientes escolares, mais especificamente, nos espaços de formação contínua do professor, justifica-se a opção pela abordagem qualitativa, caracterizada como aquela que envolve a obtenção de dados descritivos, por meio do contato direto do investigador com a situação estudada. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Assim, por meio da análise qualitativa, busquei ponderar se as informações e aspectos observados eram contraditórios, se reafirmavam, se ressignificavam, se reelaboravam, ou se interferiam-se mutuamente.

Como aponta Oliveira (1998, p. 117),

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, [...] compreender e classificar processos dinâmicos [...], em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Estas características, portanto, foram determinantes para a realização da análise interpretativa, diante da necessidade de considerar os aspectos particulares de cada um dos grupos de estudo observados, revelando sua identidade, forma de organização e dinâmica interna.

Na condução do estudo, fiz opção pelo método de pesquisa do tipo etnográfico, “que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.” (ANDRÉ, 2009, p. 41). Para a autora,

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2009, p. 41).

O acompanhamento dos grupos de estudo se deu por um período relativamente longo e contínuo. Isto ocorreu devido à necessidade de captar o processo de formação realizado nas

escolas, uma vez que o acompanhamento episódico não seria capaz de revelar os aspectos estruturais e a lógica interna dos momentos dedicados à formação.

Em razão de a pesquisa ter sido pautada na análise das leituras realizadas nos grupos de estudo, e, também, nas reflexões críticas que possivelmente permitem a este grupo a revisão de sua prática profissional, justifica-se, pois, minha preferência pela pesquisa etnográfica, na qual a ênfase é dada ao processo, “naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais.” (ANDRÉ, 2009, p. 29).

Desse modo, por meio da compreensão do processo de formação realizado nos espaços dedicados à formação contínua, mais especificamente, na HTPC e na Sala de Educador, busquei verificar o modo como são propostas e realizadas atividades dedicadas à leitura de estudo, e, também, se esta atividade suscita a reflexão crítica da e sobre a prática pedagógica.

A caracterização desta pesquisa como sendo do tipo etnográfico deve-se, ainda, ao fato do trabalho de campo ter sido realizado no interior de duas escolas, e a coleta de dados feita no momento em que o processo de formação foi desenvolvido, a fim de captar suas proposições e contradições. Assim, fiz uso das técnicas usualmente associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. (ANDRÉ, 2009).

Para tanto, utilizei um caderno de campo em que registrei detidamente a realização dos encontros de formação, perpetrando um levantamento cuidadoso das atividades realizadas, procedendo, logo a seguir, a uma minuciosa descrição dos encontros observados. Nestes encontros coletei as referidas pautas organizadas pelos coordenadores pedagógicos, bem como os materiais de leitura eventualmente utilizados.

Realizei também entrevistas com os coordenadores pedagógicos de ambas as escolas, na totalidade dos sujeitos. Estes momentos foram gravados em áudio, e, posteriormente, por mim transcritos e analisados.

Desse modo, é possível, ainda, afirmar que fiz uso do procedimento de pesquisa denominado estudo de casos múltiplos (YIN, 2001 apud RAMOS *et al*, 2011), com coordenadores pedagógicos responsáveis pela organização e condução da formação contínua realizada no contexto escolar, de duas escolas da Rede Pública de Ensino: uma da Rede Estadual e outra da Rede Municipal.

Por fim, analisei a legislação específica de cada universo pesquisado, especialmente aquela que versa sobre o tema aqui abordado, ou seja, a formação contínua realizada no espaço escolar.

A utilização destes instrumentos de coleta de dados possibilitou-me proceder à sua triangulação. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), “A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.”

Tal procedimento assume importância ao demonstrar as aproximações e contradições entre os fatos e informações coletados, por meio do confronto dos mesmos. Assim, as declarações e os aspectos legais foram confirmados ou refutados por meio da observação da realidade encontrada no ambiente escolar, permitindo verificar o modo como estes aspectos são postos em prática.

Isto posto, avalio que os aspectos analisados, apesar de particulares de cada universo estudado, são passíveis de generalizações, uma vez que os encontros de formação e atualização dos professores, no âmbito escolar, geralmente ocorrem sob as mesmas condições de organização e planejamento nas diferentes unidades escolares.

As leituras realizadas no período dedicado ao levantamento bibliográfico no início do processo de elaboração da minha dissertação (OLIVEIRA, 2006; SOUSA, 2007 e MENDES, 2008) apontam semelhanças e possibilitaram que eu identificasse convergências no que se refere a questões estruturais e organizacionais dos momentos dedicados à formação contínua realizada no espaço escolar.

Cumpru esclarecer, conforme já apontado anteriormente no texto, que realizei as observações na escola estadual desempenhando, ao mesmo tempo, o papel de pesquisadora e sujeito de pesquisa. Na escola municipal, embora eu também fizesse parte do quadro docente e estivesse entre meus pares, estava licenciada durante o período de coleta de dados e, portanto, minha presença tinha mais o caráter de pesquisadora do que participante do grupo de estudo, o que a diferenciava sensivelmente em relação à escola estadual.

Entretanto, durante o período de coleta de dados, busquei interferir o mínimo possível nas atividades desenvolvidas nos grupos de estudo, abstendo-me do papel de sujeito participante realizando as observações de maneira atenta e procurando captar o máximo de informações, mantendo, sempre que possível, o caráter imparcial. Sobre este aspecto, Redon (2008), baseando-se nos preceitos de Da Matta (1978) esclarece a necessidade de transformar o familiar em exótico, em uma atitude de estranhamento ao que nos é familiar.

Sobre esta mesma questão, André (1997) argumenta que trata-se de transformar percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as a partir de novas perspectivas, considerando as experiências já vividas, mas examinando-as criticamente a partir do

referencial teórico e dos procedimentos metodológicos específicos, especialmente no uso da triangulação.

Foi com esta convicção, portanto, que realizei a pesquisa, numa atitude de constante estranhamento com relação ao desenvolvimento e organização dos grupos de estudo, procurando compreendê-los e interpretá-los à luz do referencial teórico utilizado.

A seguir, apresento uma descrição mais detalhada dos instrumentos de coleta utilizados, dos *loci* da pesquisa, e, do mesmo modo, realizo a análise dos projetos de formação contínua das escolas pesquisadas.

2.2 Instrumentos de pesquisa

Considerando que o objetivo central desta pesquisa foi investigar as práticas de leitura efetuadas nos grupos de estudo de duas escolas públicas do Ensino Fundamental do município de Rondonópolis, Mato Grosso, para analisar suas contribuições na formação dos profissionais e na reflexão sobre sua atuação, fez-se necessário investigar qual é o espaço dado às leituras e discussões teóricas para a formação contínua dos professores naqueles ambientes.

Muitos profissionais da educação atuam em mais de uma rede de ensino de forma paralela. Devido ao fato das redes públicas municipal e estadual se constituírem em espaços de atuação simultânea de muitos profissionais da rede pública de ensino, justifica-se minha preferência. Eu mesma atuo em ambas as redes e, em minha prática pedagógica, observo muitas similaridades nos grupos de estudo dos quais participo.

As técnicas de obtenção de dados selecionadas para a realização desta pesquisa foram a observação, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos.

O critério de escolha das escolas pesquisadas deu-se em decorrência da minha facilidade de acesso aos *loci* de pesquisa, pois sou membro do corpo docente de ambas as escolas. Este aspecto possibilitou-me realizar tanto a abordagem quanto a coleta de dados, de maneira mais tranquila, em virtude de minha aceitação junto aos sujeitos pesquisados. As escolas investigadas passaram a ser denominadas como EE (Escola Estadual) e EM (Escola Municipal).

A escola municipal pesquisada atende crianças do primeiro ao oitavo ano de escolarização do Ensino Fundamental¹, e mantém uma sala voltada para a Educação de

¹ Nas redes públicas de ensino do município de Rondonópolis – MT e do Estado de Mato Grosso, as escolas estão organizadas por Ciclos de Formação (MATO GROSSO, 2001), e adotam uma estrutura que compreende o

Jovens e Adultos (EJA), além de uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE) a crianças com deficiências. A escola estadual atende crianças e adolescentes, abrangendo todo o Ensino Fundamental e Médio.

Com a finalidade de verificar de que forma são propostos os temas e os critérios para seleção dos materiais de leitura durante as reuniões voltadas para a formação contínua em ambas as unidades escolares, realizei observações *in loco*, na condição de participante dos encontros formativos. Para tanto, foi utilizado um caderno de campo, no qual anotei detalhadamente as ocorrências de cada encontro. Posteriormente, as anotações foram revistas, e procedi a uma descrição densa dos episódios ocorridos em cada uma das reuniões. Assim, interessou-me, ainda, verificar a existência (ou não), de sequência e/ou conexão entre os temas abordados nos grupos de formação; se há partilha de materiais, informações e atividades entre os profissionais e, do mesmo modo, como se processam as trocas entre os sujeitos durante as reuniões de estudo.

2.2.1 As observações

Segundo Vianna (2003, p. 41), “A observação ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e o próprio observador.” Nesta perspectiva, recorri a esta técnica para a obtenção das informações relativas à organização e ao desenvolvimento das situações vivenciadas pelos sujeitos partícipes dos grupos de formação.

De acordo com esse mesmo autor, “A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência.” (VIANNA, 2003, p. 12).

Assim, as observações dos encontros de formação foram realizadas durante todo o primeiro semestre e início do segundo, do ano de 2012, objetivando coletar o maior número de informações possível, no que se refere à receptividade dos professores quanto aos assuntos abordados nos grupos de estudo, os elementos que eles trazem de suas práticas docentes para a discussão, e como isso se entrecruza com as leituras efetuadas.

Ensino Fundamental de nove anos. Cada três anos de escolarização correspondem a um ciclo, totalizando três ciclos. Cada ciclo encontra-se organizado em três fases, denominadas primeira, segunda e terceira fases do primeiro, segundo e terceiro ciclos. A Escola Municipal pesquisada, no entanto, atende somente até o oitavo ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, o trabalho de campo foi desenvolvido desde o início do ano letivo de 2012. Foram efetuadas 21 observações na Escola Estadual, que totalizaram 42 horas, e 15 observações na Escola Municipal, num total de 44 horas.

Cumpru esclarecer que os encontros tinham periodicidade semanal, com duração média de duas horas cada um. Contudo, na Escola Municipal, em consequência do elevado número de professores participantes, o grupo foi dividido em dois subgrupos, nos quais, a princípio, foram propostas as mesmas discussões².

É interessante notar que, devido ao fato do ano letivo da escola municipal ter iniciado quase um mês depois do ano letivo da escola estadual, pode-se perceber diferença na totalidade de encontros observados em cada uma delas. Também aconteceram diferenças em decorrência de feriados ocorridos nos dias dos encontros, que foram realizados em dias distintos da semana, dentre outros imprevistos iniciais. Contudo, o período observado nas duas escolas foi o mais próximo possível, a fim de permitir-me traçar um paralelo comparativo entre ambas.

2.2.2 As entrevistas

No intuito de buscar elementos que possibilitassem captar aspectos relativos à organização do espaço de formação no ambiente escolar, fiz uso de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) com todos os coordenadores dos grupos de estudo das duas escolas pesquisadas.

Preferi entrevistar todos os coordenadores pedagógicos, em virtude da realização partilhada de tarefas entre eles no que se referia à condução dos grupos de estudo. Importa observar que não há apenas um coordenador dos grupos de formação, pois a função é exercida alternadamente entre eles, em ambas as escolas. Portanto, ao todo, foram entrevistados seis sujeitos (um homem e cinco mulheres), sendo dois da Escola Estadual e quatro da Escola Municipal.

Para identificar os sujeitos da pesquisa utilizei codinomes, no intuito de resguardar suas identidades. Desta forma, os nomes iniciados pela letra “E” referem-se aos sujeitos da Escola Estadual (Edgar e Estela), enquanto que os nomes dos sujeitos da Escola Municipal iniciam-se com a Letra “M” (Mariana, Melissa, Miriam e Mônica).

² As reuniões realizavam-se em sequência uma da outra, alterando-se apenas os professores que delas participavam. Uma vez por mês havia uma reunião coletiva abrangendo os dois subgrupos. Assim, desde a realização da divisão dos grupos, passei a permanecer por quatro horas semanais na escola municipal a fim de acompanhar as discussões realizadas em ambos os grupos de estudo.

Fiz opção pelo uso da entrevista semiestruturada, que é definida por Lüdke e André (2004, p. 34) como sendo aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. As autoras afirmam que, na pesquisa em educação, esse tipo de entrevista é o que melhor se encaixa, isso porque é mais conveniente abordar os professores por meio de um instrumento flexível.

Assim, as entrevistas foram realizadas com os coordenadores pedagógicos, responsáveis pela organização dos grupos de estudo, em busca de evidências quanto aos critérios utilizados para a seleção do material estudado, considerando ser este um dos pontos fundamentais desta pesquisa.

Procurei realizá-las estabelecendo com os coordenadores uma relação de conversa, de troca de informações, deixando-os o mais à vontade possível, apesar de todas elas terem sido realizadas no próprio ambiente escolar. Como forma de registro, fiz uso de gravações em áudio, e, posteriormente as transcrevi.

É importante destacar que, devido ao contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos ser denso, as condições para realização das entrevistas nem sempre foram adequadas.

Desta forma, na Escola Estadual, a entrevista com a coordenadora Estela deu-se em meio a muitas interrupções para atendimento aos alunos. Já o coordenador Edgard foi entrevistado em uma manhã de sábado, num momento em que, apesar de não ser dia letivo, ele, gentilmente, se prontificou a me atender.

Na Escola Municipal, as coordenadoras Mariana e Mônica, me concederam suas entrevistas em um mesmo dia, sendo uma em sequência da outra, alternando-se, assim, no atendimento dos alunos e professores da escola. Já a coordenadora Miriam me atendeu durante uma tarde, em um dia letivo habitual, e, desse modo, nossa conversa foi interrompida por duas vezes. Por fim, a coordenadora Melissa prontificou-se a me atender durante o período noturno, momento em que, apesar de ser a única coordenadora presente no ambiente escolar, em decorrência do fluxo de alunos e de professores ser menor, teria condições mais favoráveis para conceder a entrevista.

Relato aqui estes fatos com o propósito de ressaltar algumas dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos no desenvolvimento de sua função, e que me permitem inferir o quanto este profissional é, de forma cada vez mais constante, solicitado a auxiliar professores e alunos no ambiente escolar. No entanto, estes são apenas alguns dos aspectos

que colaboram para que os coordenadores pedagógicos tenham seus momentos de estudo e reflexão aceleradamente reduzidos.

Por meio das entrevistas, busquei detectar como são propostos os temas de estudo, de que forma é pensada sua sequência, quem elabora o programa de estudo e, finalmente, quais são os critérios para a seleção dos materiais lidos. Outros aspectos abordados dizem respeito à identificação das trocas entre os profissionais no que se refere aos materiais de leitura e didáticos, sugestões práticas, se ocorrem relatos de experiências, entre outras ações, e como elas se processam durante os encontros de estudo.

2.2.3 A análise documental

Foram coletados e analisados alguns documentos, como a legislação que versa sobre o tema da pesquisa, os projetos da formação contínua das escolas, as pautas entregues durante os encontros e, prioritariamente, todo o material impresso utilizado para leitura nos grupos de estudo pesquisados. Na análise deles, busquei identificar se há programação prévia de estudo, bem como, os critérios para seleção dos materiais e estratégias de leitura utilizadas nos grupos de estudo, no intuito de constatar se na programação proposta existe conexão e continuidade entre os temas.

De acordo com Lüdke e André (2004, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Neste sentido, a análise documental me auxiliou a legitimar ou refutar os dados obtidos por ocasião das observações e das entrevistas, por meio da triangulação.

Por fim, realizei a análise dos dados coletados e interpretei os resultados fazendo um paralelo entre a teoria revista e a realidade encontrada na pesquisa, com destaque para as similaridades e discrepâncias encontradas nas duas redes de ensino analisadas.

2.3 Caracterização das escolas pesquisadas – os *loci* de formação

Conforme anunciado, a pesquisa foi realizada no âmbito de duas escolas públicas, sendo uma da Rede Estadual e outra da Rede Municipal de Ensino, ambas localizadas na cidade de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso (Figura 1).

Figura 1: Localização de Rondonópolis – MT no mapa do Brasil



Fonte: Disponível em: <http://www.guiageo.com/brasil-mapa.htm>.

Como forma de preservar a identidade das referidas escolas, estas foram, nesta dissertação, identificadas e diferenciadas apenas fazendo referência à rede de ensino à qual pertencem: EM para a Escola Municipal e EE para a Escola Estadual. Caracterizo a seguir cada um dos *loci* da pesquisa para possibilitar ao leitor uma noção mais adequada da realidade investigada e de seus aspectos estruturantes.

2.3.1 Dados da Escola Estadual

Fundada no ano de 1963, a Escola Estadual (EE) funciona nos turnos matutino e vespertino e atende a oitocentos e vinte e seis (826) alunos, compreendendo todo o Ensino

Fundamental e Médio. Inicialmente era uma escola da rede particular de ensino, e dirigida por religiosos da Congregação dos Irmãos Lassalistas. Contudo, a partir do ano de 1975, passou a integrar o quadro das escolas da rede estadual de ensino mato-grossense e, gradualmente, os membros da Congregação Lassalista foram se desligando do comando escolar.

Atualmente, o cargo de diretor, apesar de ser exercido por uma funcionária efetiva da Rede Estadual, ainda é definido por meio da aprovação dos Irmãos Lassalistas. Também há visitas esporádicas dos integrantes da Congregação na unidade escolar, quando, segundo relatos informais dos funcionários, é observado se os aspectos pedagógicos e organizacionais estão em conformidade com a filosofia Lassalista. Os membros da equipe gestora participam periodicamente de cursos ofertados aos dirigentes das escolas da Rede La Salle de Educação. As demais escolas pertencentes a esta Rede integram o quadro de escolas particulares, possuindo unidades em todo o Brasil, e, também, espalhadas por mais de oitenta países.

A EE possui um total de 53 funcionários entre serviço de apoio técnico e administrativo, professores e equipe gestora.

O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) é bastante atuante e realiza reuniões periódicas para o encaminhamento relativo às demandas do cotidiano que necessitem de sua aprovação ou apreciação.

2.3.1.1 Estrutura física da Escola Estadual

A EE encontra-se situada em um bairro próximo ao centro da cidade de Rondonópolis – MT e possui estrutura física ampla e conservada que, segundo informações de um dos representantes da equipe gestora, atende a demanda escolar.

Conta com 14 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, laboratório de Ciências, cantina, refeitório, quadra poliesportiva coberta, secretaria, uma sala para a coordenação pedagógica e uma sala para a direção. Também há, para uso dos professores e alunos, equipamentos eletrônicos, tais como aparelhos de TV e DVD, projetor multimídia, filmadora, máquina fotográfica digital, fotocopidora, microcomputadores, impressoras e outros equipamentos não mais utilizados (máquina de escrever, retroprojetor, entre outros).

No centro do prédio há um pátio amplo, arborizado, e com muitos bancos de alvenaria à disposição dos alunos. Possui um jardim frontal gramado e arborizado e dois estacionamentos, sendo um à frente e outro aos fundos da escola.

A sala dos professores é climatizada e ampla, e possui três janelas com vitrôs. Contêm duas mesas de aproximadamente 2,5m de comprimento, cada uma, ladeadas por 24 cadeiras

estofadas. Há, também, neste espaço, quatro poltronas modulares. Na parede, ao fundo da sala, há um armário embutido, de madeira, que ocupa toda a sua extensão. O armário contém 76 compartimentos que são utilizados pelos professores para armazenamento de material didático individual e coletivo.

A sala conta, ainda, com quatro microcomputadores, e, até o início do segundo semestre de 2012, apenas um deles estava em plenas condições de uso. Todavia, na segunda quinzena de agosto do mesmo ano, foram disponibilizados mais três microcomputadores para os docentes. Há, também, um aparelho de televisor de quatorze polegadas, um mural de recados, com cerca de 4m², um quadro utilizado para recados, agendamento do uso da sala de vídeo e cronograma de compromissos escolares (eventos e outros). A sala possui uma pequena mesa na qual são servidos o café e o lanche aos profissionais.

Anexos a essa sala há dois banheiros (masculino e feminino) e uma cozinha pequena equipada com pia, geladeira, dois armários aéreos e um fogão industrial de quatro chamas.

É nesse espaço que são realizadas as reuniões de estudo voltadas à formação contínua dos professores.

2.3.1.2 Projeto de formação contínua da Escola Estadual

A formação contínua na EE é assegurada no Regimento Escolar contido no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual (PPPEE), especialmente no capítulo XIII refere-se à coordenação pedagógica e, de modo específico, o artigo 26 relaciona as atribuições do coordenador pedagógico e prevê, no inciso I, a atribuição de “ser mediador na formação continuada (Sala de Educador³).”

De acordo com os dados coletados durante esta pesquisa, foi possível constatar que a mediação do coordenador pedagógico não se restringe apenas à condução dos grupos de estudo, mas, antes, se inicia no planejamento destes momentos de formação e, segundo os coordenadores pesquisados, há uma preocupação em atender aos anseios e necessidades expressos pelo corpo docente. Nas palavras da coordenadora Estela,

[...] tem muita coisa que a gente tem que trabalhar neste horário de formação e, muitas vezes, se a gente não prestar muita atenção, acaba suprimindo algumas coisas que são necessárias. O tempo é pouco tempo, são duas horas semanais só, e, muitas vezes, os questionários dos órgãos que a gente tem que responder utilizam muito tempo, as avaliações [...] e aí, a gente tem que

³ Projeto do governo do estado de Mato Grosso descrito no item 3.6.1.

ter o cuidado pra não deixar de lado os temas que os professores solicitaram. (ESTELA, 31.mai.2012).

No depoimento da coordenadora percebo, por um lado, a vontade de atender às solicitações dos professores e, por outro, a angústia de atender aos pedidos constantes do Estado para o preenchimento de questionários e avaliações.

Importa saber que, antes de mediar a formação contínua na Sala de Educador, os coordenadores pedagógicos elaboram um plano de ação. Entretanto, a elaboração não é livre, mas atende a critérios estabelecidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO⁴). Nesse sentido, a coordenadora Estela revelou:

[...] o primeiro critério [...] são as sugestões. Aí vamos ver a necessidade, se já não foi visto aquilo, se é permitido pelo orientativo do CEFAPRO, porque alguns temas muito direcionados somente à dificuldade de dar aula, aí, esse tem de ser em outro grupo de estudo, porque, aí, é uma limitação do professor. (ESTELA, 31.mai.2012).

Assim, além de buscar atender as solicitações dos professores, o plano de ação elaborado pelo coordenador pedagógico da escola precisa contemplar aspectos considerados adequados pelo CEFAPRO, visto que passa por orientação e análise do formador, deste Centro, que acompanha a unidade escolar.

O Plano de Ação da Coordenação da Escola Estadual (PACEE), do biênio 2012/2013, em sua apresentação, ao definir as características e atribuições do coordenador pedagógico, prevê, dentre elas: o dever de “estimular a participação dos professores em seminários, capacitações e formação continuada”. Mais adiante, propõe que “o coordenador pedagógico deve possuir conhecimentos gerais e específicos que lhe permitam desempenhar uma série de atividades que visam resultados como [...] o crescimento profissional dos educadores, numa sistemática de educação permanente [...]”. (PACEE, 2012, p. 2⁵).

⁴ O CEFAPRO é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), bem como pelo desenvolvimento de parcerias com o Ministério de Educação (MEC), Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e Instituições de Ensino Superior (IES). É responsável, também, pela efetivação da Política Educacional do Estado no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da Educação que atuam na rede pública do Estado de Mato Grosso. Tem como função executar a política do Estado de Formação Continuada do Ensino Fundamental, Escola Ciclada e Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, tem a função de elaborar o Plano de Ação da Formação Continuada a partir dos projetos das Escolas do Polo em consonância com o Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento do CEFAPRO. (MATO GROSSO, s.d., p. 1).

⁵ O documento original fornecido pela secretaria da escola não possui paginação. Desta forma, para melhor organizar o texto, inseri uma paginação que me permitisse identificar as informações citadas.

A análise deste documento evidenciou a presença de duas denominações diferentes para referir-se à formação contínua dos professores: “formação continuada” e “educação permanente”. Contudo, segundo Marin (1995), estes conjuntos de termos (educação e formação contínua, continuada e permanente),

[...] podem ser colocados no mesmo bloco, pois há muita similaridade entre eles, na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para formação de professores [...]. Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. (MARIN, 1995, p. 17-18).

A autora ainda preceitua que “A concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento.” (*Ibid.*, p. 18).

Desta forma, a variação na utilização dos termos apresentados não traduz incoerência, visto que podem ser utilizados como equivalentes.

Dentre os objetivos propostos pelo PACEE, destaco três deles, por estarem voltados à formação docente relacionada à prática pedagógica:

- Proporcionar momentos de estudo com os professores, através do projeto “Sala de Educador”;
- Levar o professor a refletir sobre a práxis;
- Buscar aprimorar o conhecimento para melhor desempenho das ações pedagógicas. (PACEE, 2012, p. 7. Grifo do autor).

Na análise dos objetivos destacados, é possível notar que, de acordo com a proposta de formação contínua da EE, refletir sobre a prática docente nos momentos de estudo, com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica, é considerado essencial.

Além do PACEE, os coordenadores apresentaram ainda um projeto específico para guiar sua atuação nos encontros destinados à formação contínua realizada no âmbito escolar, denominado Projeto Sala de Educador (PSE), ou seja, tem a mesma denominação do projeto da SEDUC/MT, citado anteriormente, e visa direcionar a proposta de formação contínua na unidade escolar.

Cumprindo observar que, para diferenciar e identificar estes dois projetos, utilizarei os termos Projeto Sala de Educador da Escola Estadual (PSEEE) ou, simplesmente, Sala de Educador para denominar a formação ofertada no âmbito da unidade escolar pesquisada e Projeto Sala de Educador para me referir ao projeto da SEDUC/MT.

O PSEEE está em consonância com as ações da SEDUC/MT e, assim sendo, tem sua elaboração e aplicação orientada por um formador do CEFAPRO, que participa das reuniões destinadas à formação contínua, a fim de orientar os participantes dos grupos de estudo, sempre que necessário e/ou solicitado.

Este projeto, portanto, constitui-se como a normatização das intenções e concepções do PACEE, numa perspectiva mais prática. Neste sentido, o PSEEE elaborado pela coordenação pedagógica da EE, apresenta uma especificação mais detalhada das ações a serem desenvolvidas nas reuniões de formação.

Na parte inicial do projeto, em sua justificativa, o PSEEE destaca a necessidade premente de realização de reflexões sobre as ações e sobre a prática cotidiana. Dessa forma, ressalta que

[...] pensar e intervir nas escolas construindo novas bases só será possível se o professor coordenador garantir que os momentos de estudo/formação sejam proveitosos. É fundamental ainda a organização do tempo/espço uma vez que experiências comprovam a importância de contarmos com no mínimo duas horas semanais para reflexões coletivas. (PSEEE, 2012, p. 11⁶).

É possível inferir, a partir do excerto citado, que os coordenadores pedagógicos da EE reconhecem o valor do estudo e da reflexão coletiva por ressaltar que estes devem ser “proveitosos” sem, contudo, fornecer mais detalhes acerca deste conceito. Destacam ainda a necessidade de dedicação semanal para esta tarefa, durante duas horas.

Na sequência, o documento evidencia:

A proposta é de realização de encontros, estudos/reflexões, aprofundamento teórico metodológico para que os problemas de baixo rendimento nas disciplinas/fases críticas evidenciadas na inadequação curricular, na necessidade de construção/implementação de trabalho coletivo sejam trabalhadas. (PSEEE, 2012, p. 11-12).

A intenção apontada, por conseguinte, é a reflexão de contextos cotidianos por meio do aprofundamento teórico e metodológico. Para tanto, o PSEEE apresenta quatro objetivos gerais e 17 objetivos específicos, estabelecendo, assim, uma proposta de formação contínua bastante diversificada, o que, por vezes, pode dificultar sua implementação.

Por fim, destaco que o PSEEE contempla cinco temas a serem abordados no ano de 2012:

⁶ O texto acerca do Projeto Sala de Educador da EE também não apresenta paginação, contudo, identifiquei a ordem das páginas para fins de organização das informações apresentadas.

- 1 – O uso do Planejamento Pedagógico no processo ensino-aprendizagem;
- 2 – Superando as dificuldades de aprendizagem na escola;
- 3 – Compreendendo o processo de planejamento curricular pedagógico e a estrutura e funcionamento escolar;
- 4 – A influência da pluralidade cultural na escola;
- 5 – A importância da tecnologia e o meio ambiente no processo de ensino-aprendizagem. (PSEEE, 2012, p. 18).

É conveniente notar que os temas não estão organizados de modo a estabelecerem, de antemão, uma sequência entre os assuntos abordados, porém, é possível estabelecer elos entre eles, ainda que sutis.

A respeito da escolha dos temas abordados, de acordo com os coordenadores pedagógicos pesquisados, existe a intenção de contemplar, nos encontros de formação, assuntos sugeridos pelos professores, fato que pode justificar, em parte, a diversidade de temas. Aspecto também evidenciado na entrevista do coordenador Edgar:

[...] na primeira semana de formação a gente faz um levantamento junto aos professores pra dar sugestão. Aí, a gente divide isso em temas, em grandes temas, e depois trabalha subtemas [...]. Podem surgir assuntos pontuais, também, que a gente precisa estudar. Vem uma coisa lá da SEDUC [MT] pra gente trabalhar, né. Coisas que acontecem que não estão presentes no projeto inicial, mas, que acabam aparecendo no dia a dia da escola, também a gente procura levar para os professores. (EDGAR, 6.jul.2012).

Assim, é possível afirmar que a preocupação em atender aos anseios e necessidades dos docentes, nos momentos de formação contínua, permeia a intencionalidade de ação dos coordenadores pedagógicos dessa unidade escolar. Todavia, os temas a serem desenvolvidos nos encontros de formação são apenas elencados, pois não consta, no PSEEE, um cronograma dos assuntos ou temas a serem trabalhados no período previsto para a execução do referido projeto. Entretanto, há a indicação das datas dos encontros destinados à formação contínua, bem como a carga horária total para sua realização (80 horas).

2.3.1.3 Coordenadores Pedagógicos da Escola Estadual – perfil dos sujeitos pesquisados

A EE conta com dois coordenadores pedagógicos que se alternam no atendimento a professores e alunos, sendo que, em cada turno de aulas, há pelo menos um coordenador

pedagógico presente na escola e, em alguns momentos, ambos se encontram no recinto escolar para realizar as atividades de coordenação.

Na rede estadual de ensino os coordenadores pedagógicos são eleitos diretamente por seus pares, para exercer o cargo por um período de dois anos letivos. Ao final deste prazo, há uma nova eleição, podendo o coordenador, se reeleito, permanecer no cargo por igual período.

No tocante à motivação para o exercício da função, os coordenadores, quando indagados sobre este aspecto, forneceram respostas que, apesar de distintas, coincidem em sua essência. Para o coordenador Edgar,

A motivação foi, na verdade, o pedido de alguns professores da escola, juntamente com a direção da escola, que solicitou. A princípio eu não queria, porque vim pra cá em busca da minha, da valorização da minha profissão, de Educação Física, [...] mas aí, pensei, por outro lado, seria uma oportunidade boa de estar conhecendo outras funções da escola também. (EDGAR, 6.jul.2012).

A coordenadora Estela, por sua vez, afirmou:

[...] sou professora de História, licenciada em História pela UFMT, e, aí, eu tive que dividir minha carga horária em duas escolas [...]. Teve eleição e eles indicaram o meu nome pra coordenação [...]. No ano seguinte eu já entrei, assim, não tinha experiência nenhuma. Aquele primeiro ano sofri muito, porque era muita coisa que eu não entendia nada. Tive de estudar muito, ler muita lei, mas, assim, eu tinha vontade, né, como me chamaram e eu me senti valorizada, falei: “Não, então eu vou e se não estiver bom, vocês falem [...]”. (ESTELA, 31.mai.2012).

É possível perceber, em ambos os depoimentos, que não houve um planejamento ou um preparo prévio dos coordenadores pedagógicos para o exercício do cargo, uma vez que Estela e Edgar afirmaram ter se colocado à disposição para atender a um pedido do coletivo de professores, o que denota boa aceitação do grupo com relação a estes indivíduos. Também há de se considerar que, apesar do não planejamento prévio individual para o exercício do cargo, houve o desejo de ajudar o grupo, de exercer a função com dedicação e disponibilidade, característica essencial para o coordenador.

Sobre este aspecto, Libâneo (2001, p. 179) afirma que “Quem coordena, tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.” Assim, é oportuno que o coordenador pedagógico tenha como traço de personalidade a capacidade de relacionar-se de maneira satisfatória com pessoas de diferentes perfis.

Para evidenciar o perfil dos coordenadores pedagógicos pesquisados (Quadro 1), foram coletados dados acerca dos aspectos relativos à sua formação e experiência profissional.

Quadro 1: Perfil dos Coordenadores Pedagógicos da Escola Estadual pesquisada

Nome	Formação		Tempo de Atuação (anos)			Dedicação Exclusiva	Idade
	Graduação	Pós-Graduação	No Magistério	Na Unidade	Na Coordenação		
Edgar ⁷	Educação Física (UNOPAR)	Esp. Educação Física Escolar (UNOPAR)	05	02	01	Não	32
Estela	História (UFMT)	Esp. Interdisciplinariedade (FACINTER)	15	08	05	Sim	40

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

No tocante à formação inicial dos coordenadores pedagógicos, nota-se que ambos não possuem formação em Pedagogia (Quadro 1), dado que merece destaque, uma vez que a EE possui, em seu quadro docente, vários pedagogos, conforme informações repassadas pela escola. É sabido que a formação em Pedagogia não é exigência obrigatória para o exercício de cargos de gestão, do qual o coordenador pedagógico é membro integrante, contudo, esta característica é apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 64, como premissa para o exercício dos cargos de gestão:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, Art. 64).

No entanto, para o exercício da função de coordenador pedagógico na rede de ensino do Estado de Mato Grosso, a Portaria nº 451 de 14 de outubro de 2011, da Secretaria de Estado de Educação, em seu artigo 32, determina que o coordenador pedagógico deverá ser “profissional efetivo e/ou estabilizado, com Licenciatura Plena que se predisponha a concorrer ao exercício da função, eleito pelos pares, para a vigência de dois anos letivos.” (MATO GROSSO, 2011a, p. 6. Grifo do autor).

Convém lembrar, porém, as considerações de Libâneo (2001), com as quais comungo, acerca do exercício das funções de coordenação pedagógica e orientação escolar. Segundo

⁷ Exerce o cargo excepcionalmente em regime de 30 horas.

este autor, “Como são funções especializadas, envolvendo habilidades bastante especiais, recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos de Pedagogia ou adquiram formação pedagógica específica.” (*Ibid.*, p.103).

No caso dos coordenadores ora analisados, apesar de ambos possuírem cursos de pós-graduação, buscaram especializar-se em sua formação pedagógica, para o exercício da função docente, e não especificamente à gestão escolar, como sugere a LDB.

No aspecto relativo ao tempo de atuação na coordenação pedagógica, destaco que são professores ainda jovens e em fase inicial de desenvolvimento de seu perfil profissional específico para o exercício desta função.

Para evidenciar o perfil do coletivo de professores que compõe a equipe docente da EE (Quadro 2) com os quais os coordenadores pedagógicos realizam os encontros de estudo, foram coletados dados acerca dos aspectos relativos ao seu nível de atuação e formação.

Quadro 2: Perfil dos professores em exercício docente na Escola Estadual pesquisada

Nível de Formação	Nível de Atuação			
	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Total
	Inicial	Final		
Superior completo	1	6	8	15
Especialização	10	8	7	25
Mestrado	1	0	0	1
Total	12	14	15	41

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

De acordo com informações fornecidas pela Secretaria da Escola Estadual pesquisada, há 35 professores lotados naquele estabelecimento de ensino. Entretanto, três professores compõem a equipe gestora e outros docentes trabalham, ao mesmo tempo, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Desse modo, a totalização do Quadro 2 difere do número de professores pertencentes ao quadro de funcionários desta unidade escolar.

Assim, dentre os professores que atuam nos anos iniciais⁸, apenas um deles, em um universo de nove sujeitos, possui, em seu nível de formação, somente o ensino superior completo. Os demais possuem também pós-graduação *lato sensu* (especialização) e, um deles, pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). Dentre os professores que atuam nos anos finais⁹ do

⁸ Estágio compreendido entre o primeiro e o quinto ano do Ensino Fundamental, e que corresponde ao período entre a primeira fase do primeiro ciclo e segunda fase do segundo ciclo.

⁹ Estágio compreendido entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental, e que corresponde ao período da terceira fase do segundo ciclo à terceira fase do terceiro ciclo.

Ensino Fundamental, três possuem apenas o curso superior e 10, cursos de pós-graduação *lato sensu*, totalizando, neste nível de atuação, 13 professores.

Entre os professores que atuam no Ensino Médio, de um total de oito professores, quatro possuem apenas curso superior e outros quatro contam com cursos de pós-graduação *lato sensu* em sua formação profissional.

Nesta unidade escolar, portanto, a maioria dos professores (70%) possui pós-graduação *lato sensu*, o que é um dado relevante, visto que, a princípio, a formação contínua pode partir de discussões e reflexões mais aprofundadas no que se refere a materiais de leitura e propostas pedagógicas.

De acordo com Libâneo (2001, p. 65),

[...] Os cursos de formação inicial tem um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que esta identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho.

Destarte, o grupo constituído na EE apresenta plenas condições de consolidação e fortalecimento de sua função e de seu papel social, por meio das relações que podem ser estabelecidas no momento de formação contínua ofertada no espaço escolar.

2.3.2 Dados da Escola Municipal

A escola municipal pesquisada encontra-se situada em um bairro da periferia da cidade de Rondonópolis – MT, e, de acordo com as informações constantes no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal (PPPEM),

foi criada em 1988, funcionando em um pequeno barraco de palha com apenas uma sala. Em 1989 foi reconstruída em alvenaria acrescentando-se uma cozinha, uma pequena sala para depósito e dois banheiros. [...] O novo prédio da escola foi construído em 2006 com seis (6) salas de aulas, começou a funcionar no início de 2007, mas não atendia toda a comunidade que crescia vertiginosamente, por isso, foram construídas mais duas salas de aula. (PPPEM, 2012¹⁰).

¹⁰ O Projeto Político Pedagógico 2012-2013, desta unidade escolar, por ocasião da pesquisa de campo, estava sendo reelaborado, o que impossibilitou o acesso à íntegra do documento. Foi-me, então, fornecido um recorte do mesmo, no qual constavam os dados apresentados.

No ano de 2009, houve ampliação no prédio escolar, e de acordo com o PPPEM (2012),

Para atender a demanda do bairro e entorno, em 2009 foram construídas mais dez salas de aula. Atualmente há consenso da necessidade de se construir outras escolas, pois o bairro só cresce. A cada dia novos conjuntos estão sendo construídos e a escola não suporta a clientela. No ano de 2010 muitos alunos já foram dispensados por falta de vaga.

Atualmente a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, e atende a aproximadamente 800 alunos, compreendendo o Ensino Fundamental (do 1º ao 8º ano¹¹) e uma sala para o atendimento a alunos da Educação de Jovens e Adultos, sendo esta, multifaseada¹².

A escola conta com um total de 74 funcionários considerando-se desde o serviço de apoio técnico e administrativo, até os professores e equipe gestora.

O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar realiza reuniões periódicas para o encaminhamento relativo às demandas do cotidiano escolar que necessitem de sua aprovação ou apreciação.

2.3.2.1 Estrutura física da Escola Municipal

Contando com uma estrutura ampla e preservada, composta por um conjunto de quatro (4) blocos de área construída, a EM possui, atualmente, dezesseis (16) salas de aula, uma sala para realização de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na qual uma professora atua no atendimento aos alunos com deficiências, uma biblioteca (no entanto, não há uma pessoa designada para o atendimento aos alunos), uma sala de vídeo, cantina, refeitório, quadra poliesportiva coberta, secretaria, uma sala onde funcionam, conjuntamente, a coordenação pedagógica e a direção escolar, banheiros e almoxarifado. Também há, à disposição para uso dos professores e alunos, equipamentos eletrônicos como aparelhos de TV e DVD, projetor multimídia, filmadora digital, máquina fotográfica digital, fotocopidora, microcomputadores e impressoras.

Há um pátio interno amplo, coberto, onde funciona o refeitório e que recebeu recentemente mobiliário adequado. Possui também um estacionamento, na parte lateral da

¹¹ Período compreendido entre a primeira fase do primeiro ciclo e a segunda fase do terceiro ciclo.

¹² Sala de aula onde são atendidos alunos de diferentes fases do Ensino Fundamental. Denominação utilizada pelos funcionários da escola para identificá-la.

escola; um pequeno jardim frontal com um gramado extenso e árvores ainda de pequeno porte. Boa parte do espaço escolar não possui calçamento, o que dificulta a manutenção da limpeza no ambiente escolar.

A sala dos professores é ampla e arejada. Possui duas mesas de aproximadamente dois metros e meio de comprimento (2,5m) cada uma. Cada mesa é ladeada por diversas cadeiras estofadas, totalizando 24 cadeiras. Na parede ao fundo e em um dos lados, existem armários de madeira e de aço, totalizando 72 compartimentos, que são utilizados pelos professores para armazenamento de material didático individual e coletivo. Há, também, dois armários grandes de madeira, onde são guardadas folhas de papel como dobradura, cartolina e outros. Neste mesmo espaço encontra-se outro armário que pertence a uma escola estadual que utiliza o espaço da escola e algumas salas de aula. De forma mais específica, usa 11 salas de aula, sendo três para atendimento de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e oito, para alunos do Ensino Médio. Logo, no período noturno, o espaço físico da escola é utilizado também por professores da rede estadual.

A sala conta, ainda, com uma lousa, que é usada como um mural grande (cerca de três metros quadrados). Este espaço é utilizado para recados, agendamento e cronograma de compromissos escolares (eventos e outros). Há quatro (4) janelas grandes (vitros), quatro (4) ventiladores de teto, um bebedouro refrigerado, e uma mesa pequena usada para servir o café e o lanche aos professores.

As reuniões de estudo dos professores são realizadas na sala de vídeo, que é, na verdade, uma sala de aula adaptada para este fim. Em horários alternativos, este mesmo local também é utilizado para atender alunos em atividades de apoio pedagógico. Este espaço é equipado com carteiras, ventiladores de teto, janelas amplas e uma lousa que funciona parcialmente como mural de recados. A sala é equipada com um aparelho de TV afixado na parede, acima da lousa. Há, ao fundo da sala, um armário onde são guardados materiais pedagógicos.

É oportuno lembrar que as reuniões de formação contínua ocorrem em dois períodos distintos, pois, segundo o Plano de Ação da Coordenação Pedagógica, a pedido dos professores, o corpo docente foi subdividido em dois grupos. No primeiro período, compreendido das 15h00min às 17h00min, participam os professores que atuam nos períodos matutino e noturno; e no segundo período, que ocorre entre as 17h00min e 19h00min, os professores que atuam no período vespertino.

Uma vez por mês, os grupos participam de uma reunião conjunta realizada a partir das 17h00min, também com duas horas de duração.

As reuniões realizadas no primeiro período (das 15h00min às 17h00min) coincidem com o horário do intervalo dos alunos do período vespertino. Assim sendo, por cerca de vinte minutos, há um barulho bastante intenso, o que, de certa forma, acaba por prejudicar o andamento das reuniões que ocorrem neste horário específico.

2.3.2.2 Projeto de formação contínua da Escola Municipal

O projeto de formação contínua é elaborado anualmente pelos coordenadores pedagógicos e, de acordo com informações coletadas, parte do princípio das necessidades expressas pelos professores relativas a este momento de formação. A coordenadora pedagógica Mariana assim o traduz:

[...] o ano passado, [...] a gente fez uma pesquisa com os professores e fomos observando, conforme eles responderam, quais as dificuldades que eles possuíam e, diante daquelas dificuldades, nós fomos elaborando temas para serem trabalhados nas diversas áreas, [...] então, foi a partir dessa pesquisa. (MARIANA, 13.jul.2012).

Nota-se, portanto, uma preocupação em fazer com que a formação contínua realizada no âmbito escolar, organizada pelos coordenadores pedagógicos, atenda às necessidades docentes. É neste sentido, então, que o objetivo geral, expresso no PPPEM, na parte relativa à formação contínua no contexto escolar, encontra-se delineado, com vistas a “Subsidiar os docentes, a organização dos grupos de estudos, priorizando o trabalho em equipe, com o comprometimento para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos no contexto escolar.” (PPPEM, 2012). O Plano de Ação da Coordenação Pedagógica da Escola Municipal (PACPEM) enfatiza que

[...] a presença do coordenador na escola é imprescindível, pois o mesmo deve desenvolver uma leitura da realidade da escola, juntamente com os professores e comunidade escolar, propondo ações educativas com intervenções pedagógicas de acordo com a necessidade da prática docente, promovendo a reflexão na ação e sobre a ação educativa, o desafio de enfrentar as mudanças na educação e as concepções de ensino e aprendizagem, gerando inovações na prática pedagógica. (PACPEM, 2012).

Essa descrição evidencia uma clara preocupação com a prática pedagógica docente, aspecto também observado na entrevista com a coordenadora Melissa:

[...] nosso índice do IDEB, SAEM, está tudo baixo porque a criança não está alfabetizada como deveria estar. Então, todos os nossos textos, neste momento, estão voltados pra onde? Pra alfabetização. E qual a oficina pedagógica que eu vou aplicar pra que ele possa, o professor possa trabalhar em sala de aula, pra que possa reverter esse quadro? Então, a formação neste momento é voltada pra onde? Pra alfabetização. (MELISSA, 13.ago.2012).

Sendo assim, as metas indicadas no PACPEM (2012) consistem em “[...] orientar, coordenar, articular, acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, construindo espaços para a reflexão sobre a prática [...] objetivando a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.”

A apreensão com a elevação nas notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e também do Sistema de Avaliação da Escola Municipal (SAEM) constitui uma preocupação premente e permeia todo o PACPEM. É importante ressaltar que, de acordo com Penasso e Rodrigues (2011, p. 2):

[...] atualmente, temos vivenciado nas unidades escolares uma prática constante de avaliações externas de desempenho do alunado, e por consequência, da eficácia da atuação do professor, tais como “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), dentre outros. Os dados obtidos têm servido para organizar as unidades escolares em listas classificatórias por ordenação de resultados alcançados (ranqueamento). Desta forma, tornam-se públicas tanto as qualidades quanto as fragilidades das unidades escolares, e uma estreita relação desempenho-competência profissional é realizada facilmente.

Assim, a preocupação da equipe gestora com a importância da aprendizagem dos alunos justifica-se frente à esta realidade vivenciada que gera angústias nos profissionais que estão à frente do trabalho de condução da equipe escolar, mormente os coordenadores pedagógicos.

É relevante destacar que, ao referir-se aos “desafios educacionais para o desenvolvimento profissional”, o PACPEM enfatiza a necessidade de “construir uma proposta de formação de professores centrada na coletividade, na reflexão na ação e sobre a ação, serem críticos, políticos e éticos na profissão docente.” (PACPEM, 2012).

Cabe ressaltar que, em sua organização e detalhamento, o PACPEM não fornece maiores informações acerca da estruturação e organização dos grupos de estudo, momento de efetivação da formação contínua no espaço escolar. Também não há previsão dos temas de estudo a serem abordados durante o ano letivo, mas tão somente as ações a serem efetivadas pela coordenação pedagógica e seu respectivo cronograma de realização. Neste item, consta a

previsão de diversas atividades, tais como: reunião de pais, aplicação do SAEM Inicial, aplicação da prova de Olimpíadas de Matemática, dentre outras. A única ação que contempla um tema de estudo refere-se à Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.

Além disso, a parte do PPPEM que aborda a formação contínua no espaço escolar traz uma descrição mais detalhada das atividades a serem desenvolvidas no ano letivo de 2012, inclusive com a proposta de um cronograma para o segundo semestre da temática da formação contínua e, também, a metodologia a ser utilizada na abordagem dos temas.

Destaco, também, que, por desenvolver as atividades de formação contínua em dois grupos de estudo distintos, constam, no PPPEM, dois cronogramas de atividades igualmente distintos, porém, há partes comuns na programação, uma vez que, mensalmente, há uma reunião conjunta para os dois grupos de professores. Foi possível perceber que a programação busca atender às especificidades e necessidades de cada grupo de professores, ou seja, o primeiro grupo, composto em sua maioria por professores que atuam do 6º ao 8º ano¹³ do Ensino Fundamental, contempla temas mais específicos das diversas áreas do ensino, tais como Matemática e Ciências, ao passo que o cronograma do segundo grupo de professores tem, como principal proposta, a temática da alfabetização.

No tocante ao primeiro semestre letivo, os temas estão apenas elencados e não há uma especificação de cronograma de trabalho nos grupos de estudo.

2.3.2.3 Coordenadores Pedagógicos da Escola Municipal – perfil dos sujeitos pesquisados

A EM possui em seu quadro de funcionários, quatro coordenadoras pedagógicas, sendo três para o atendimento do coletivo de professores e alunos da escola e uma coordenadora para atendimento específico do projeto “Mais Educação”¹⁴.

Como a carga horária do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino é de trinta horas semanais, na escola pesquisada esta carga horária é distribuída de comum acordo entre as coordenadoras, de modo que haja, em cada turno de aulas, pelo menos uma coordenadora pedagógica presente na escola. Em alguns momentos, porém, duas ou mais coordenadoras estão na unidade escolar para a realização das atividades inerentes a esta função.

¹³ Período compreendido entre a terceira fase do segundo ciclo e segunda fase do terceiro ciclo.

¹⁴ Programa do governo federal, em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais, cuja proposta é o atendimento à escola com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os alunos atendidos pelo programa participam de atividades como acompanhamento pedagógico e outros. (MEC, s.d., p. 1).

A direção escolar indica os professores passíveis de serem eleitos para exercer o cargo de coordenadores pedagógicos, e, a seguir, estes candidatos passam por um processo de eleição por seus pares (os professores), para exercer o cargo por um período de dois anos letivos. Ao final deste prazo há uma nova eleição, podendo o coordenador, se reeleito, permanecer no cargo.

De acordo com os depoimentos das coordenadoras pedagógicas desta unidade escolar, o motivo que as levou a aceitar o desafio de desempenhar esta função, apesar de diverso, tem pontos convergentes. Desse modo, apresento declarações de duas coordenadoras, dentre as quatro entrevistadas.

A coordenadora pedagógica Miriam, afirmou que sua principal motivação foi

Pra ter mais conhecimento sobre o que é, eu não sabia. Assim, você vê mais as outras pessoas sendo coordenador, e eu queria fazer um trabalho diferente, mas, não conhecia muito, então, eu entrei nessa. Mas não foi assim por ter conhecimento de como era ser coordenadora, não. Era pra ter conhecimento mesmo, que eu não tinha, eu não queria que fosse do jeito que eu já conhecia, queria que fosse diferente, um trabalho mesmo, junto com o professor. (MIRIAM, 4.jul.2012).

Também Mônica destacou a necessidade de o coordenador auxiliar o professor em sua prática docente, e afirmou ter sido esta a principal motivação que a conduziu a aceitar o convite para ser coordenadora pedagógica:

[...] a coordenação pedagógica tem que estar sempre ao lado do professor porque nós temos, assim, vários desafios que os professores encontram na prática pedagógica. [...], estar ao lado do professor ajudando, auxiliando na prática pedagógica. (MÔNICA, 13.jul.12).

Nos excertos transcritos, é possível notar a presença de um anseio premente de auxiliar o professor no desempenho de sua função, como se as angústias vivenciadas por elas tivessem, agora, uma oportunidade de serem superadas. Assim, a necessidade primordial destas coordenadoras consiste em auxiliar os professores no exercício docente em sala de aula.

Para evidenciar o perfil dos coordenadores pedagógicos pesquisados na EM (Quadro 3) foram coletados dados acerca dos aspectos relativos à sua formação e experiência profissional.

Quadro 3: Perfil dos Coordenadores Pedagógicos da Escola Municipal pesquisada

Nome	Formação		Tempo de Atuação (anos)			Dedicação Exclusiva	Idade
	Graduação	Pós-Graduação	No Magistério	Na Unidade	Na Coordenação		
Mariana	Matemática (UFMT)	Esp. Didática Geral (FAEDA)	22	8	2	Sim	41
Melissa	Ciências Biológicas (UFMT)	Esp. Ciências Biológicas (FERLAGOS)	10	6	5	Não	32
Miriam	Pedagogia (UNITINS)	Não Possui	10	4	2	Sim	33
Mônica	Pedagogia (UFMT)	Mestrado em Educação (UFMT)	18	2	2	Sim	39

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

A análise das informações referentes ao perfil profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam na EM evidenciou que, com relação à formação inicial, duas coordenadoras são formadas em Pedagogia e duas são licenciadas em outros cursos. Também chamou a atenção o fato de apenas uma das coordenadoras não possuir curso de pós-graduação *lato sensu*. Duas coordenadoras possuem pós-graduação *lato sensu*, e uma coordenadora possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado em educação).

Em relação à faixa etária, ficou perceptível uma grande proximidade dos dados coletados, e, apesar de duas coordenadoras possuírem experiência superior a quinze anos de atuação no magistério, o tempo de atuação no cargo de coordenadora pedagógica é o mesmo para ambas: dois anos. Ainda sobre este aspecto, é importante lembrar que, dentre as quatro coordenadoras pesquisadas, três atuam na função há apenas dois anos.

A fim de demonstrar o perfil do coletivo de professores que compõem a equipe docente da EM (Quadro 4), com os quais os coordenadores pedagógicos realizam os encontros de estudo, foram coletados dados acerca dos aspectos relativos ao seu nível de atuação e formação.

Quadro 4: Perfil dos Professores em exercício docente na Escola Municipal pesquisada

Nível de Formação	Nível de Atuação			
	Ensino Fundamental		Educação Especial	Total
	Inicial	Final		
Superior completo	19	12	0	31
Especialização	10	11	1	22
Total	29	23	1	53

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

No que se refere ao perfil profissional dos professores da Escola Municipal, um primeiro aspecto relevante refere-se à formação destes profissionais. Os dados revelam (Quadro 4) que a maioria deles, 31 sujeitos, possuem apenas o curso de graduação. Destes, os que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, totalizam 19 professores. Por sua vez, os professores com este mesmo nível de formação que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, somam 12 profissionais.

Em se tratando dos professores que se dedicam ao Ensino Fundamental e possuem pós-graduação *lato sensu*, a escola conta, respectivamente, com 10 professores que atuam nos anos iniciais, e 11, que trabalham nos anos finais. Também a professora que atua na sala de AEE, possui curso de pós-graduação *lato sensu*.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TEMPO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O contexto atual de trabalho dos professores tem sofrido mudanças significativas, no que tange à forma de atuação docente. Se antes a ênfase se dava na mera transmissão do conhecimento, atualmente o processo de ensino-aprendizagem baseia-se na construção do conhecimento por parte do indivíduo, fruto do avanço das ciências relacionadas à educação.

Desse modo, de acordo com Imbernón (2011, p. 14), o desempenho da profissão docente já não se restringe à transmissão do conhecimento acadêmico ou transformação do conhecimento empírico do aluno em conhecimento formal. Este novo perfil profissional exige, pois, uma nova forma de atuação onde tarefas como a motivação, conquista de direitos sociais, luta contra a exclusão, dentre outras, são inerentes a ela e exigem uma nova maneira de organização da formação docente, inicial e permanente.

Isto posto, inicialmente aponto as concepções de formação de professores em que me pautei para o desenvolvimento da pesquisa. A seguir, lanço um olhar mais atento para as concepções de formação – inicial e contínua – de professores que foram utilizadas como aporte teórico básico para realização das análises da presente dissertação.

Parto do pressuposto de que

Vivemos em sociedades do **conhecimento**. Em sociedades que se definem por uma procura incessante de novos conhecimentos e tecnologias, por uma quase angustiante necessidade de formação e re-formação, pela sensação de que estamos sempre desatualizados.” (NÓVOA, 2003, p. 1 – grifo do autor).

Neste contexto, compreendo que a escola encontra-se no centro da discussão, pois há uma necessidade premente de aquisição de conhecimentos por todos os integrantes da sociedade de escrita, uma vez que as funções exercidas cotidianamente exigem cada vez mais especialização, tornando quase que impossível a sobrevivência dos indivíduos sem a aquisição de um mínimo de habilidades de leitura e de escrita. Castello-Pereira (2005, p. 26), tomando como referência Auroux (1998), Rama (1985) e Chartier (1999), assim define sociedade de escrita:

[...] é, pois, uma sociedade centrada na escrita, em que não só aparece em todos os espaços, como também determina os modos de viver, determina a própria existência das cidades e dos sujeitos, porque é uma sociedade que para se estruturar usa da escrita e da cultura que se constitui nela. (CASTELLO-PEREIRA, 2005, p. 26)

Portanto, sendo a escola a principal instituição social encarregada de transmitir o conhecimento historicamente construído a seus membros, em se tratando de formação de professores, concordo com Almeida (2005, p. 3), quando afirma:

[...] há que se compreender a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Para tanto, a formação de professores necessita considerar o indivíduo em sua totalidade, onde o conhecimento deve estar em interação com a prática profissional de atuação docente e com as concepções que permeiam suas ações. Desse modo, também cabe ao professor alterar a postura frente a seu processo de formação, atuando como sujeito e propondo soluções para o enfrentamento dos problemas cotidianos em interação com seus pares, utilizando o referencial teórico-prático, advindo de sua formação inicial e contínua.

3.1 Conceito de formação de professores

Por ser o conhecimento o principal instrumento de trabalho do professor, sua formação deve ser um processo constante e permear toda a sua trajetória profissional. Para tanto, a formação realizada no interior das unidades escolares tem na convivência uma característica que a diferencia das demais, visto ser este o ambiente onde é possível compartilhar não somente as dúvidas, limitações e ansiedades, como também os sucessos, realizações e alegrias. É por meio do processo de interação, com os pares e com todos aqueles que participam da atuação profissional do professor, que sua profissionalidade vai se consolidando e sendo aperfeiçoada. Este movimento deve ser constante e ter como principal objetivo a qualidade na educação ofertada. Assim, o conceito de formação de professores em que me pauto coaduna com a afirmação de García (1999, p. 26) ao apontar que a formação de professores

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências,

disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do seu currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Desse modo, compreendo a formação de professores como um **formar-se com**, tendo em vista que o aperfeiçoamento da prática pedagógica, por meio da aquisição de novos saberes, só pode ser alcançado pelo processo de interação, pois, ainda que em processo de autoformação¹⁵, o professor nunca se encontra sozinho, uma vez que sua formação sempre é permeada pelo outro.

Contudo, é importante estarmos atentos para o que nos alerta Tardif (2011, p. 34), pois

[...] na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, e é o que parece ocorrer hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para segundo plano.

Neste sentido, a produção de novos conhecimentos não garante sua aplicação concreta, nem tampouco, o avanço intelectual e social. Assim, considero que é no processo de interação permanente, na partilha de saberes e na compreensão contextualizada e crítica dos conceitos que o conhecimento adquire sentido e pode ser aplicado.

Para Alarcão (2011, p. 17), “A rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa.”

Em se tratando da questão da formação de professores, ela precisa ser concebida não somente na perspectiva individual, mas também na coletiva. Em grupo, nossas concepções tomam outra dimensão, pois são revistas, debatidas, ressignificadas. Assim, o aspecto colaborativo da formação organizada no espaço escolar deve ter a dimensão da prática como interlocutora dos desafios enfrentados pelo coletivo de professores, numa ação que envolva a partilha de informações, as trocas de experiências, a ajuda mútua, para que o grupo possa avançar significativamente em seus conhecimentos.

A formação torna-se, portanto, cada vez mais importante à medida que a realidade atual assume contextos diversos daquele para o qual, muitas vezes, o professor recebeu sua formação inicial. Logo, a insegurança e a instabilidade nos modos de pensar e agir são realidades continuamente presentes. Imbernón (2011, p. 15) considera que,

¹⁵ Conceito utilizado inicialmente por García (1995, p. 19) e definido como sendo “uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação.”

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.

Desse modo, é preciso enfatizar a possibilidade de a formação também acontecer de forma participativa, na qual, numa ação de colaboração, os indivíduos de um grupo possam formar-se em coautoria uns com os outros.

A participação coletiva garante não somente o crescimento mútuo, como também a união do grupo, haja vista que, quando há um clima de colaboração, os indivíduos sentem-se mais motivados a buscar soluções conjuntas, o que, conseqüentemente, produz benefícios a todos os envolvidos. Todavia, concordo também com a afirmação de Almeida (2005, p. 4) ao enfatizar que “[...] os saberes específicos da docência, que dão a sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam.”. Neste mesmo sentido, Rodrigues (2004, p. 43-44) afirma que

O desenvolvimento profissional dos docentes está intrinsecamente relacionado à melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade de mais autonomia institucional, maior capacidade de ação dos professores, aumento dos recursos econômicos, materiais e pessoais nas escolas.

Assim, para que a formação, seja ela inicial ou contínua, alcance os objetivos propostos, são necessários, além da disponibilidade dos envolvidos no processo, investimentos que garantam recursos suficientes e apropriados para sua efetivação, tais como espaço físico e materiais adequados, melhor remuneração dos professores, elaboração de planos de carreira que contribuam à formação profissional docente por meio de incentivos como, por exemplo, o afastamento remunerado para qualificação profissional, dentre outras ações.

Outro ponto de destaque refere-se à redefinição da função do coordenador pedagógico, figura essencial na organização da formação contínua realizada no espaço escolar. É preciso dar condições para que esse profissional possa pensar a sua atuação, que, fundamentalmente, deve contribuir com a prática pedagógica do grupo de professores sob sua orientação.

Esta realidade será possível à medida que este profissional deixar de exercer papéis que muitas vezes lhe são impostos devido às próprias circunstâncias de seu ambiente de

trabalho, onde não é raro o coordenador ter de exercer as funções de porteiro, vigia, inspetor de alunos, enfim, atividades externas à sua função, mas que se não forem por ele realizadas podem gerar demandas que interferem de forma negativa no andamento das atividades do cotidiano escolar.

A extinção, em algumas redes de ensino, de determinadas funções, como as citadas anteriormente, que são próprias do contexto escolar, exercidas por profissionais de diferentes setores, consequentemente sobrecarregaram os demais profissionais da escola, sobretudo o coordenador pedagógico, no atendimento às demandas que não se extinguiram igualmente. É neste sentido também que a falta de investimento econômico se faz sentir, pois quando o atendimento aos indivíduos, sejam eles alunos ou professores, é feito de forma precária, o resultado obtido nem sempre atende às necessidades reais.

Assim, para que a formação no espaço escolar seja realizada de maneira satisfatória e de modo a atingir os objetivos propostos, professores e coordenação pedagógica precisam ter clareza da função que exercem, e das finalidades de suas ações.

Para um maior aprofundamento, discorro a seguir de forma mais detalhada sobre os aspectos da formação inicial e de sua importância na formação da identidade profissional docente.

3.2 Formação inicial de professores

Para Tardif (2011, p. 288), “[...] a formação inicial visa a habituar os alunos – futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos, *reflexivos*.” (Grifo do autor). Assim sendo, é nesse momento de formação que o futuro professor precisa ter a clara noção do contexto real de sua atuação. No entanto, atualmente a formação inicial do professor, muitas vezes, tem se mostrado deficiente em vários aspectos, dos quais trago à tona alguns deles.

Gatti (2011, p. 1364-1365), ao divulgar os resultados de recente pesquisa realizada acerca das características da formação de professores no Brasil, afirma que “[...] verificamos que a escolaridade anterior realizada em escola pública evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse cabedal que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores.”

No que se refere aos materiais de leitura presentes na formação inicial de professores, nos cursos de graduação há predomínio da adoção de apostilas, resumos e cópias de trechos de livros (GATTI, 2011, p. 1365). Sobre este aspecto, é conveniente lembrar que a leitura de

obras completas e de referência é essencial, tendo em vista que, quando o aluno somente tem acesso a materiais que são fragmentos e adaptações de conceitos e conhecimentos elaborados, o resultado alcançado é também fragmentado. Ainda segundo Gatti (2011, p. 1372)

[...] fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

A experimentação prática permite ao professor e, nesse caso, futuro professor, a dimensão real de sua atuação. A prática pedagógica, com seus desafios e encantos, exerce papel fundamental na constituição da profissionalidade docente, visto que muitas situações vivenciadas no contexto escolar não podem ser previstas teoricamente e exigem do professor uma tomada de decisão imediata.

Assim, cabe considerar a afirmação de Imbernón (2011, p. 17-18) ao enfatizar que “[...] Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.”

Quando a formação inicial privilegia a teoria fragmentada e dá importância secundária à possibilidade de experimentação prática ao docente em formação, o resultado obtido deixa de atender às necessidades educacionais do país e colabora com a desvalorização profissional do professor.

Outro aspecto destacado pela pesquisa realizada por Gatti (2011) refere-se à multiplicidade de disciplinas nos cursos de formação de professores. Este aspecto denota não haver uma consonância nos cursos de formação de professores, gerando formações diversas para um mesmo grupo de profissionais, ou seja, não há um consenso.

Desta forma, ainda segundo Gatti (2011, p. 1374), “[...] Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica.”

Esta realidade, portanto, acaba contribuindo com a perda na qualidade da educação, mormente a pública, fato que gera grandes preocupações, pois é voz corrente que a melhoria da qualidade da educação passa, definitivamente, pela formação profissional do professor.

Gatti (2011, p. 1375), ao concluir sua pesquisa, apontou algumas alternativas considerando que, “No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação.” Afirmativa

evidente de que a formação inicial deve ser revista, uma vez que não tem atendido aos objetivos propostos na formação de profissionais capazes de proporcionar uma educação de qualidade.

E, finalmente, ainda segundo Gatti (2011, p. 1375),

[...] A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Desse modo, a formação permeada pela prática assume importância fundamental na capacitação de profissionais competentes e conscientes de seu papel social. No entanto, pensar a formação inicial não é suficiente para que ocorra uma mudança significativa do contexto educacional atual. Muitos entraves e dificuldades são enfrentados continuamente pelos professores no exercício de sua função. Isto posto, apresento a discussão dos aspectos relativos à formação contínua de professores como uma das vias de possíveis mudanças no cenário educacional nacional.

3.3 Formação contínua de professores

Com a expansão da oferta do ensino público no Brasil, a escola hoje é capaz de atingir a maioria da população em idade escolar. Entretanto, é necessário considerar que esta expansão foi muito mais quantitativa do que qualitativa. A escola pública ainda luta para estabelecer um patamar de qualidade na educação que garanta condições, não apenas de acesso e permanência aos bancos escolares, mas a bens culturais historicamente construídos e acumulados pela humanidade. Assim, é possível afirmar que a “educação para todos” ainda não é uma realidade.

A partir dos anos 1990, a tônica das políticas educacionais voltou-se para o discurso da “educação para todos”. Apesar disso, não foram implantadas ações voltadas para a superação das problemáticas apresentadas até aquele momento.

Também na esfera social esta característica pode ser percebida. Segundo Coraggio (2007, p. 87), “as novas políticas sociais se caracterizam pela expressão ‘para todos’: saúde, água, saneamento, educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda, para todos.”

Trata-se de um discurso ilusório que resulta na ideia de Estado benevolente e paternal que se propõe a garantir, por meio de “bons governantes”, direitos que na verdade são subjacentes ao pleno exercício da cidadania. O acesso aos bens produzidos socialmente, sejam eles econômicos ou culturais, estará ao alcance de todos a partir da melhor distribuição de renda, de investimentos na estrutura social, em educação e pesquisa, enfim, por meio de uma sociedade mais justa e igualitária.

Concordo com Paro (2009, p. 20) ao asseverar que

[...] é pela apropriação da cultura que o ser humano, a partir do nascimento, atualiza-se historicamente, à medida que se apropria pelo que foi produzido pelas gerações anteriores. Nessa apropriação – no duplo sentido de apoderar-se de, mas também de tornar próprio de si, incorporado à sua personalidade, os componentes culturais disponíveis na sociedade em que vive –, ele constrói-se como ser humano histórico. Mas fazer-se homem (histórico) é fazer-se um ser político. É político, pois o homem só pode viver politicamente, ou seja, sua existência, [...] supõe sempre o plural, a dependência dos demais. Ele só vive se conviver com outros, e isso caracteriza o exercício da política no sentido amplo [...]. Como fazer-se homem depende necessariamente da educação – é um fazer-se, educando-se –, fica patente o caráter intrinsecamente político da ação educativa.

Assim, a escola, capaz de exercer sua função politizadora, só poderá efetivar-se a partir de profunda mudança na esfera social. Todavia, esta mudança parece caminhar a passos lentos, quase imperceptíveis.

Segundo Freitas (2007) a luta diária pela sobrevivência retira o cidadão de um contexto de preocupação e envolvimento com os demais sujeitos partícipes de seu grupo, com as instituições, princípios e valores. Consequentemente, enfraquece a mobilização coletiva, as lutas, os partidos, os interesses comuns, e insere os indivíduos em realidades nas quais o isolamento e o narcisismo prevalecem.

De acordo com McLaren e Ryoo (2010), as escolas não têm preparado os indivíduos para participar ativamente da sociedade como cidadãos, no exercício pleno de seus direitos no Estado Democrático. Em contrapartida, têm contribuído para a formação de indivíduos consumidores, subservientes e que “legitimam a competição e o individualismo necessários para a existência do capitalismo (e também o racismo, a exploração das classes, o sexismo, heterossexismo, etc.).” (MCLAREN; RYOO, 2010, p. 210).

No entanto, esta tessitura promovida pelo Estado como política educacional, deve ser percebida por aqueles que dela participam. Os profissionais da educação, principalmente os

professores, precisam ter clareza das alternativas de superação desta realidade, atuando de forma a superar a lógica perversa imposta pelo capital.

Nesse contexto, o professor permanece com a tarefa de mediar o processo de efetivação e permanência da estrutura social desigual, na qual os indivíduos provenientes de classes econômicas menos favorecidas têm cada vez menos oportunidades de acesso a bens culturais e, por consequência, a bens econômicos e materiais, permanecendo relegados a subempregos, a desempenharem funções inferiores, a manterem-se em situações sociais desfavoráveis com pouca ou nenhuma expectativa de alteração.

Paradoxalmente, é possível perceber, no interior das escolas, a ênfase no papel do gestor como figura capaz de reverter toda a situação de ineficácia apresentada pelo sistema educacional, nesse panorama que vislumbra apenas os resultados obtidos nas provas de avaliação externa.

Sobre este tema, destaco que um dos aspectos observados no período de coleta de dados refere-se aos resultados divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁶ nas duas escolas pesquisadas, o que chamou minha atenção devido à forma como eles foram abordados (ou não) nos grupos de estudo.

Na EE o resultado da avaliação do rendimento escolar dos alunos, na época da pesquisa, era satisfatório e acima da meta estabelecida para aquela unidade escolar. Assim, o clima de aprovação por parte da equipe gestora aos professores podia ser percebido por meio de cartazes parabenizando os docentes pelo resultado obtido. Contudo, durante os encontros de formação observados, o tema não foi elencado ou debatido.

Por sua vez, na EM pesquisada a situação era inversa, pois os resultados obtidos no IDEB estavam muito aquém do esperado, o que gerava preocupação a todos os envolvidos no processo, principalmente à equipe gestora.

Convém demonstrar, portanto, as notas médias obtidas pelas escolas pesquisadas, no ano de 2011, em comparação com as notas obtidas pelos alunos dos anos iniciais das escolas públicas do país, contemplando a média geral nacional, a média geral das escolas municipais e escolas estaduais do país, do Estado de Mato Grosso e, finalmente, da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso (Quadro 5).

¹⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep/MEC e busca representar a qualidade da educação a partir da observação de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado). (IDEB, s.d.).

Quadro 5: Resultados obtidos pelas escolas públicas no IDEB de 2011 – Anos Iniciais

Ordem	Identificação	Média Obtida
1	IDEB Média Nacional – Geral	4,7
2	IDEB Média Nacional – Rede Estadual	5,1
3	IDEB Média Nacional – Rede Municipal	4,7
4	IDEB Média Geral – Estado de Mato Grosso	4,9
5	IDEB Média – Mato Grosso – Rede Estadual	5,1
6	IDEB Média Geral – Rondonópolis	5,4
7	IDEB Média Geral – Rede Estadual – Rondonópolis	5,6
8	IDEB Média Geral – Rede Municipal – Rondonópolis	5,1
9	IDEB Média – Escola Estadual pesquisada	6,2
10	IDEB Média – Escola Municipal pesquisada	4,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados divulgados no Portal IDEB.

O resultado relativo à média nacional, segundo dados do Portal IDEB, está 7% acima da expectativa para o ano de 2011, que era de nota igual ou superior a 4,4 revelando um crescimento de 0,3 pontos percentuais.

Na observação dos resultados obtidos pelas escolas públicas do país (Quadro 5), é possível notar uma diferença de quatro décimos nos índices das escolas das redes estaduais em comparação com as escolas das redes municipais de ensino. E, ainda, que os resultados apresentados pelas escolas das redes municipais coincidem com os resultados obtidos na média nacional das escolas públicas.

Com relação aos resultados apresentados, especificamente para o Estado de Mato Grosso, é importante destacar que no Portal IDEB encontram-se disponíveis apenas informações relativas à nota obtida na média estadual das escolas da rede pública, bem como os resultados referentes à média alcançada pelas escolas da rede pública estadual.

Em uma comparação simples das notas médias alcançadas (Quadro 5) é possível verificar que a diferença dos resultados obtidos na média estadual e nas escolas da rede pública estadual é de apenas dois décimos.

De forma mais específica, ainda com relação às informações constantes no Quadro 5, os resultados alcançados pelas unidades escolares da cidade de Rondonópolis permitem constatar que a média obtida no município está acima da média nacional alcançada no ano de 2011, que foi de 4,7. Também é importante destacar que as escolas da rede pública estadual (média 5,6) obtiveram um resultado superior ao alcançado pelas escolas da Rede Municipal de ensino (média 5,1).

Ao deter o olhar nos resultados obtidos pelas escolas pesquisadas, a diferença torna-se ainda mais significativa, pois a escola estadual pesquisada obteve média superior à alcançada pelas escolas estaduais de Mato Grosso: 6,2 da EE pesquisada, enquanto a média estadual é de

5.1 (Quadro 5). Em contrapartida, a escola municipal teve como resultado nota inferior à média alcançada pelas escolas da rede pública municipal. Ao realizar a comparação entre as duas notas obtidas pelas escolas pesquisadas, o resultado apresentado é 6,2 para a escola estadual e 4,5 para a escola municipal, o que confere uma diferença de 1,7% entre as duas escolas.

Assim, na coleta de dados da pesquisa ficou perceptível que o clima de ansiedade na obtenção de resultados mais positivos, nesse tipo de avaliação, permeia a convivência entre os profissionais da EM. Entretanto, pude também constatar que, apesar dos esforços da equipe gestora, nos momentos de formação os profissionais da escola, de modo geral, não demonstravam motivação em buscar soluções para a realidade vivenciada.

Exemplo desta situação pode ser percebido em uma das observações realizadas na EM quando foram apresentados os resultados das avaliações dos alunos com informações relativas ao ano letivo de 2011.

[...] Em seguida a coordenadora abordou outros aspectos referentes aos resultados do Sistema de Avaliação da Escola Municipal (SAEM) interno, que muitas vezes não coincidem com os do SAEM externo; e ainda, com os resultados do Simulado e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola. Os resultados foram apenas apresentados pela coordenação pedagógica, sem propostas de discussão aos professores presentes. Após a exposição dos dados, a coordenadora propôs a leitura de outra mensagem para reflexão [...]. (PROTOCOLO 4, EM, 23.abr. 2012).

Ao refletir sobre a situação vivenciada, percebo o desânimo geral da equipe docente quanto ao assunto. Ao considerar o fato, fica perceptível que, na verdade, os dados foram apenas apresentados de maneira informativa, visto não ter ocorrido, nem durante, nem após a exposição, propostas de discussão desta realidade com o grupo na tentativa de buscar soluções para sua superação. Desse modo, a forma com que se dá a abordagem do tema na referida escola desconsidera a possibilidade de uma proposta de discussão e enfrentamento por meio do diálogo ou de referenciais teóricos capazes de auxiliar e subsidiar os envolvidos na busca por possíveis soluções à problemática enfrentada. O resultado obtido, portanto, é a apatia do grupo de professores com relação ao tema.

Em outra ocasião, a diretora da EM trouxe à tona o assunto. De acordo com o protocolo de observação,

[...] a diretora realizou uma participação na reunião [...]. Falou ainda dos objetivos da gestão e seus anseios com relação às conquistas já alcançadas pelo grupo e que ainda estão por vir, como, por exemplo, a qualidade na

educação dos alunos e avanço no índice/nota do IDEB. Os professores não se manifestaram a este respeito. (PROTOCOLO 11, EM, 30.jul.2012).

Mais uma vez as informações foram apenas expostas, pois não houve proposta de discussão da situação vivenciada pela escola com o coletivo docente. Desse modo, é possível perceber, até mesmo pela postura dos professores, que a ênfase nas notas obtidas nesse tipo de avaliação soa mais como uma cobrança ao corpo docente acerca da necessidade de obtenção de resultados mais positivos, do que como a exposição de uma realidade que necessita da intervenção e da colaboração de todos na busca de solução ou de alternativas de superação.

Cumprir observar que os resultados do IDEB obtidos pela escola estadual observada não foram debatidos em nenhuma das reuniões de formação das quais participei no período de coleta de dados. O assunto somente foi percebido, naquele ambiente escolar, em conversas informais e, ainda, em cartazes expostos na sala de professores contendo congratulações pelas notas alcançadas.

Considero que a realidade ora retratada não difere da encontrada em muitas escolas da rede pública do país em que continuamente os professores veem os resultados de seu trabalho sendo expostos sem, muitas vezes, se considerar as condições nas quais tais índices foram gerados. Não são consideradas, por exemplo, as situações de risco e a realidade desumana que muitos alunos são obrigados a vivenciar, tampouco suas condições socioeconômicas. Não quero aqui afirmar que a condição social é fator determinante do aprendizado das crianças, mas, sem dúvida, é aspecto importante a ser considerado, pois uma criança exposta à contínua situação de miséria material e humana necessita de estímulos, materiais, espaços e condições diferenciadas para aprender.

Assim, é preciso alterar a postura da formação no que se refere à abordagem de situações conflituosas e carentes de superação. É necessário possibilitar e promover discussões coletivas que permitam a reflexão coletiva dos problemas enfrentados, de modo a suscitar alternativas de superação a partir de experiências teóricas e práticas dos profissionais envolvidos neste processo.

A visão do professor como executor de tarefas precisa ser superada por meio de propostas de formação que garantam a este profissional pensar coletivamente sua prática, intervindo efetivamente no contexto vivenciado, de modo a superar os conflitos.

De acordo com Imbernón (2011, p. 21),

[...] Não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o

professor ou a professora como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, e à qual, portanto, não se concede nem a capacidade, nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico. Talvez por isso os professores tenham visto a inovação como determinação exterior, separada dos contextos pessoais e institucionais em que trabalham. Tudo isso adormeceu um coletivo que, com frequência, se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico.

É preciso, pois, suscitar nos profissionais da educação o desejo de alterar sua postura de reprodutor para produtor de saberes essenciais à prática pedagógica que tem por finalidade a libertação do sujeito e que leve os indivíduos a refletir sobre o contexto social em que estão inseridos, para que, assim, se tornem autores de sua história. Essa realidade será possível não somente com o desejo de indivíduos isolados, mas por meio do engajamento de uma classe profissional que se vê cada vez mais acuada e impossibilitada de pensar sua própria prática.

Portanto, a formação contínua realizada no contexto escolar pode ser importante alternativa para que aspectos e situações específicas do desempenho da função docente possam ser refletidas coletivamente, amparadas em referenciais teóricos que permitam sua interpretação e superação. Negar tal possibilidade à categoria docente é retirar dela um dos principais objetivos da educação: pensar criticamente a realidade.

Entretanto, não se pode desconsiderar um obstáculo que vem se impondo cada vez mais aos profissionais da educação: fazeres cotidianos que consomem, de maneira crescente, a possibilidade de reflexão crítica acerca da prática pedagógica, que é sobrepujada por tarefas essencialmente burocráticas que o professor se vê obrigado a realizar.

Assim, Smyth e Shacklock (1998 apud HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 108) afirmam que

[...] simultaneamente, dois processos acontecem: de um lado, a regulação cada vez mais direta da escola pelo mercado capitalista, vinculando os fins educativos aos desígnios do mercado, e, de outro, a submissão e o controle dos meios e procedimentos a partir dos quais o trabalho docente se realiza, através das definições do *quê* e de *como* o conhecimento escolar deve ser ensinado [...]. (Grifos dos autores).

Na organização e planejamento do trabalho pedagógico, entretanto, cabe ao professor definir como se dará o processo de ensino-aprendizagem: as estratégias, os conteúdos, a metodologia de ensino. Logo, destaca-se aqui a importância do planejamento como possível via de transformação da realidade escolar, pois o modo como este momento é vivenciado pelo professor é que definirá sua prática pedagógica.

Todavia, não é possível haver adequada organização do planejamento pedagógico sem uma profunda reflexão teórica sobre os objetivos da educação. A forma com que o conhecimento é abordado revela minhas concepções de homem e de mundo, portanto, todo ato pedagógico é também um ato político. Assim, o planejamento pedagógico implica em formação inicial e, sobretudo, contínua, pois a reflexão sobre a ação deve ser uma atitude constante e subjacente ao ato educativo.

Além do momento de planejamento individual do professor, existem ainda momentos reservados para encontros coletivos, geralmente denominados de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), durante os quais os profissionais da educação se reúnem tanto para discutir aspectos operacionais de organização da unidade escolar, dentre outros assuntos, quanto para dedicar-se ao estudo e aprofundamento teórico de sua formação.

Na EE pesquisada, o momento de formação recebe o nome de Sala de Educador, em virtude de ser nesse espaço de formação onde é efetivado o projeto da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, já mencionado anteriormente e de mesma denominação.

Na EM, tal momento é identificado pelo termo mais comumente utilizado no país: HTPC.

Os momentos de formação, em geral, contam com a organização do coordenador pedagógico (em algumas redes de ensino também é possível esta função receber diferentes nomenclaturas: orientador pedagógico, supervisor pedagógico), profissional encarregado de auxiliar o corpo docente na organização e efetivação de sua prática pedagógica.

Mas, este espaço de formação, nem sempre tem sido utilizado no sentido de contribuir para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem e, em última instância, para a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Em estudo realizado acerca do uso da HTPC como possível espaço de formação docente, Oliveira (2006), apoiada em Vigostsky, afirma que, para que ocorra o desenvolvimento da base teórica, é necessário que o professor, ao planejar, expresse domínio de conceitos e leis gerais da disciplina. Considera, ainda, ser impossível conduzir um grupo de maneira produtiva na ausência destas competências, visto que, este fato faz com que os coordenadores direcionem demasiado tempo das HTPCs, transmitindo recados ou informações superficiais, que não contribuem para o crescimento e desenvolvimento do grupo (OLIVEIRA, 2006, p.77-78).

Mendes (2008), em pesquisa realizada acerca das condições de desenvolvimento e organização da HTPC, revelou importantes características deste momento de formação contínua realizada no interior das unidades escolares. Segundo a autora, os resultados deste

estudo revelam que os profissionais, apesar de reconhecerem a HTPC como um espaço importante para sua formação, a representam como “Hora de Tempo Perdido”, visto que, ao considerar sua forma de organização, este momento não tem alcançado seus objetivos. Afirmam, também, que a forma de gestão e o papel exercido pelo Orientador Pedagógico¹⁷ não têm corroborado para que haja uma contribuição efetiva à prática pedagógica dos professores e, por conseguinte, não têm gerado resultados qualitativos na aprendizagem dos alunos.

Também Oliveira (2006) aponta ser bastante comum o horário da HTPC ser cumprido de forma desvinculada de seu caráter de formação, esvaziado de significado. Afirmar ainda, em seu estudo, que a criação de espaços para a reflexão crítica neste momento específico, possibilita aos envolvidos a discussão não somente acerca de temas relacionados à atividade pedagógica, tais como a organização das aulas, a escolha das atividades constitutivas das sequências didáticas, o detalhamento prático do fazer pedagógico; como de outros aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, considero a escola um espaço privilegiado para a formação contínua de professores, visto que neste *locus* é possível ocorrer não somente a autoformação, como também a heteroformação, que é aquela oportunizada por outro indivíduo ou instituição (GARCÍA, 1999). Desta forma, a escola carrega consigo importante potencial formador.

Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 9) afirmam que existe “O reconhecimento da Formação Continuada pelo Governo Federal como um direito dos professores, entendendo que essa deve acompanhar toda a vida profissional, no entanto, não assegura a sua viabilização pelos sistemas de ensino.”

Assim sendo, é possível afirmar que a formação do professor em serviço, mais especificamente a formação contínua que se efetiva no interior das unidades escolares, pode ser organizada como uma importante alternativa não só de atualização profissional, como também na formação do professor crítico-reflexivo, à medida que possibilita aos profissionais da educação a interação com os pares, as trocas de saberes entre o professorado, a partilha, as discussões objetivando melhor compreensão dos conceitos e temas abordados na formação, e, portanto, a construção de uma visão mais crítica sobre sua atuação.

¹⁷ Este termo foi empregado pela autora para se referir à função do profissional da rede pública municipal na cidade de Presidente Prudente – SP. Na dissertação de minha autoria utilizo o termo Coordenador Pedagógico, pois se trata dos profissionais encarregados, dentre outras atribuições, de coordenar a formação nos espaços escolares sob suas responsabilidades.

Logo, na formação contínua realizada nas unidades escolares o ideal seria considerar as necessidades e anseios dos docentes associados à finalidade social da escola, de modo a promover a reflexão e a análise da prática pedagógica e também do contexto social do qual a escola é partícipe. Neste ponto, saliento a importância da escolha do tipo de leitura a ser realizada e o processo de aquisição dos saberes abordados, vislumbrando a fundamental característica da construção de um saber coletivo, compartilhado entre todos os sujeitos do processo, objetivando a melhora na qualidade da educação ofertada e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Rodrigues (2004, p. 116-117) afirma:

[...] a formação continuada deve ser utilizada como forma de ampliar o conhecimento, valorizando o profissional e possibilitando-lhe refletir acerca de seu próprio trabalho, e não como elemento de fragmentação e aligeiramento da formação inicial e desmantelamento da identidade profissional.

Portanto, a concepção de formação contínua na qual me pauto coaduna com a apresentada por Almeida (2005, p. 4) quando afirma que

[...] a formação contínua se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas.

Neste sentido, é importante destacar o caráter formativo das interações ocorridas entre os professores nos momentos de formação coletiva. Discutir as dificuldades, angústias e desafios, partilhar os sucessos e experiências bem sucedidas auxiliam não somente aos professores iniciantes, mas são, antes, fundamentais para fortalecer o trabalho coletivo e para o estabelecimento de um “acervo pessoal” individual dos docentes, possibilitando a constituição de um rol de alternativas das quais o professor pode lançar mão em situações de conflito, auxiliando na construção da identidade docente.

De acordo com Tardif (2011, p. 48),

[...] nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional, constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos

programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores conhecem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão.

Ainda que as situações pedagógicas não sejam passíveis de generalização, a troca de experiências permite ao professor reagir a determinadas situações de conflito por analogia, baseado nas experiências relatadas ou vivenciadas por seus pares. Sem dúvida, cada situação vivenciada é única, porém, o conhecimento prévio de alguns aspectos conhecidos, sobretudo pelos professores mais experientes, permite aos professores mais segurança na tomada de decisões.

Há de se considerar, ainda, que algumas situações de conflito vivenciadas nos contextos escolares podem ser mais bem solucionadas quando são contempladas no plano coletivo.

Para Nóvoa (2003, p. 4)

É inútil os professores tentarem enfrentar sozinhos, isolados, problemas que só têm solução num plano colectivo. Não se trata, claro está, de impor uma colaboração-à-força. Trata-se, sim, de inscrever a ideia de *colegialidade* no centro da definição identitária da profissão docente. (Grifo do autor).

Portanto, a partilha e o diálogo, quando realizados com o coletivo de professores, sobretudo nos momentos de formação, têm importante potencial formador e auxiliam na construção da identidade profissional à medida que permitem ao professor uma análise crítica dos conflitos vivenciados.

Ainda de acordo com Nóvoa (2003, p. 5),

A reflexão conjunta em “comunidades de prática”, o diálogo metódico entre os professores, a *professional conversation* (isto é, a discussão entre os pares, a análise colectiva das práticas), são referências centrais dos modelos actuais de formação de professores. Há uma forte dimensão *analítica* neste processo. Mas há também uma componente *narrativa*, pois é a partir das *histórias* (histórias num sentido de “situações narradas e teorizadas”) que se pode instituir uma **FORMAÇÃO-MÚTUA (inter-pares) baseada na cooperação e no diálogo profissional**. (Grifos do autor).

As escolas observadas, porém, tratam as situações de conflito vivenciadas de forma dissociada dos temas de estudo, como se fossem momentos distintos, e, ainda que vivenciando e relatando situações tensas, tal problemática, mesmo que discutida ou partilhada, não é considerada como formação, haja vista que, em seguida, são tomados como

temas de estudo assuntos outros bem diferentes daquele relatado, vivenciado ou discutido no momento de formação. Exemplo deste tipo de situação pode ser observado nas duas escolas pesquisadas.

Na EE, em uma das reuniões de formação contínua,

[...] uma professora passou a relatar uma situação ocorrida em sala de aula, informando aos presentes que este fato lhe causou muitos transtornos nos últimos dias. Alegou que, após um desentendimento com uma aluna, esta recorreu à coordenação pedagógica para que intervisse na situação, sendo que o ocorrido foi então comunicado à assessoria pedagógica. Alguns professores manifestaram indignação e alegaram sentir-se, muitas vezes, acuados pelos alunos que os tem desrespeitado com frequência. Naquele momento da discussão outra professora manifestou-se, então, enquanto presidente do Conselho Escolar, e informou aos demais professores o procedimento a ser adotado em situações como aquela, enfatizando que deveriam comunicar a coordenação pedagógica para que o caso fosse resolvido da melhor maneira possível. Tendo sido encerrada a discussão, os presentes passaram a tratar dos detalhes da realização do Projeto Via Sacra, destacando-se a necessidade de vigilância e controle dos alunos, uma vez que se realizaria uma caminhada nas ruas próximas à unidade escolar. (PROTOCOLO 7, EE, 3.abr.2012).

No excerto acima é possível perceber que a situação vivenciada pela professora, apesar de ter motivado o coletivo de professores para a discussão, não serviu de base para uma atividade formativa, na qual o tipo de comportamento apresentado pelos alunos pudesse ser um aspecto a ser aprofundado teoricamente, ainda que em encontros futuros, nos quais as causas e possíveis soluções poderiam ser discutidas coletivamente. Em contrapartida, logo após a discussão, prosseguiu a reunião na sequência anteriormente programada e, de acordo como o descrito na pauta entregue aos professores, sem que houvesse menção a uma possível retomada do assunto desencadeador da mobilização do grupo em momentos posteriores.

Situações como esta, que instigam a discussão dos professores porque estão presentes em suas práticas pedagógicas, não podem ser ignoradas, mas antes, precisam ser abordadas e discutidas não somente no sentido de solucionar contextos emergenciais, mas carecem de intervenção e maior reflexão por parte do grupo de profissionais envolvidos. Os momentos dedicados à formação contínua no espaço escolar são propícios para a realização deste tipo de atividade, e aqueles que estão à frente da sua organização precisam estar atentos a isso.

Na escola municipal, situação semelhante foi observada em um dos momentos de formação:

Os professores passaram a relatar dificuldades com alguns alunos com histórico de agressividade contra os demais. Após a discussão de aspectos do caso de uma aluna que tem uma vivência familiar bastante comprometida e com histórico intenso de violência doméstica, os professores deram algumas sugestões de formas de agir diante das situações relatadas. Contudo, após aquele momento, de uma espécie de catarse coletiva, não se definiu nenhuma providência concreta a ser tomada com relação à situação da referida aluna, ou dos demais alunos agressores. A coordenadora Melissa solicitou, então, a todos que voltassem a discutir o texto, para que pudessem concluí-lo [...]. (PROTOCOLO 9, EM, 18.jun.2012).

Diante de situações como a descrita acima, é preciso que os profissionais envolvidos tenham clareza de sua função para que possam pensar, de forma coletiva, alternativas de atendimento aos alunos. Também aqui, como na situação observada na EE, o comportamento inadequado dos alunos necessita de intervenção, que deve ser analisada sob a perspectiva teórica e prática para que os resultados sejam eficazes.

Neste sentido, o espaço da formação, para além das discussões cotidianas atinentes aos enfrentamentos e dificuldades de relacionamento professor-aluno, ou mesmo extraclasse, deve constituir-se como momento de aprendizado para todos os participantes. É preciso entender que as situações vivenciadas fazem parte do contexto escolar e, portanto, de uma maneira ou de outra, atingem a todos.

Em relação ao excerto do Protocolo 9, observo que, ao solicitar que os professores retomassem a discussão do texto estudado¹⁸, a coordenadora Melissa o desvinculou da realidade escolar, contribuindo para que o conhecimento veiculado por ele tivesse um fim em si mesmo.

Alarcão (2011, p. 47) afirma que

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

¹⁸ O texto a que a coordenadora pedagógica se referia era o resumo do livro de CARVALHO, Anna Maria P. e GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo, Cortez, 2003. Pelo que foi possível compreender na observação, a coordenadora realizou previamente a leitura do livro e, naquele encontro apresentava um resumo aos professores, com o auxílio do projetor multimídia e o uso de apresentação em *Power point*.

Ainda de acordo com Alarcão (2011, p. 63), “[...] As informações são, sem dúvida, muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação.”

Neste sentido, as reuniões de formação contínua precisam possibilitar o estudo de temas que sejam significativos para os profissionais participantes. Entretanto, o conhecimento não pode ser apenas apresentado, precisa assumir a dimensão do contexto vivenciado pelos docentes.

Acredito que é neste sentido que a formação contínua precisa ser organizada, a fim de garantir a análise dos conflitos vivenciados de forma contextualizada, tendo como pano de fundo os conceitos estudados, para que assim haja avanço do conhecimento coletivo, e para que os profissionais da educação sintam-se motivados a participar da formação entre os pares, que é uma conquista. Para tanto, é preciso tomar posse desse espaço, certificando o sucesso de seu desenvolvimento e realização.

3.4 A instituição do tempo de estudo na jornada de trabalho dos professores

Um dos principais objetivos almejados pelos profissionais da educação, na luta pela implantação de um espaço reservado dentro da carga horária de trabalho remunerado, foi o direito à atualização do conhecimento produzido. Tendo, porém, alcançado tal direito, garantido na LDB/96, a utilização deste espaço não foi normatizada pela referida Lei, ficando esta função a cargo de cada uma das instâncias responsáveis pela organização do ensino no país.

Por conseguinte, não há uma única maneira de gerir este espaço de formação, o que, por um lado, tem um aspecto bastante positivo, por garantir aos professores e demais profissionais da educação, liberdade na organização e utilização desta carga horária de trabalho, possibilitando diferentes interpretações, organização do tempo e espaço, conteúdo e forma do que estudar. Por outro lado, a abertura legal em termos de como o tempo deva ser empregado, permite também sua utilização inadequada.

Pesquisas realizadas por Oliveira (2006) e Mendes (2008; 2009) evidenciam que o espaço reservado na carga horária do professor, que deveria ser destinado a ações reflexivas acerca da atuação docente, nem sempre tem sido utilizado para este fim, e ainda, que existe um grande descontentamento por parte do professorado com relação a esta situação. Assim, o espaço de formação conquistado pelos professores pode estar sendo descaracterizado ao perder de vista o objetivo para o qual foi criado.

A partir da implantação da LDB/96, a escola passa a ser considerada como um dos espaços de formação do professor, uma vez que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 272),

A escola, local de trabalho dos professores, assume, com a reforma educacional, a função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em um ambiente coletivo de trabalho.

A inserção, na jornada de trabalho, de tempo para estudo e planejamento da atividade pedagógica é uma conquista da categoria docente. Entretanto, esta realidade é organizada de maneira diversa nas unidades escolares, visto que não há um padrão ou uma norma a ser seguida. A LDB/96, apenas orienta, em seu artigo 62, parágrafo 1, 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, 1996).

Portanto, cada unidade escolar organiza os momentos de formação contínua de acordo com as necessidades apresentadas por seu corpo docente e com a realidade de seu contexto. Assim, não é raro verificar, em uma mesma rede de ensino, unidades escolares em que a formação contínua é realizada mensalmente, quinzenalmente ou até mesmo semanalmente (como é o caso das escolas analisadas nesta pesquisa, nas quais, apesar de integrarem redes de ensino distintas, os momentos destinados à formação contínua dos professores ocorrem com periodicidade semanal e tem duração de duas horas para cada encontro).

Mendes (2009, p. 4), ao referir-se à formação do professor realizada no interior das unidades escolares, afirma que

[...] a HTPC estruturada nas escolas, representa uma mudança nos paradigmas de formação antes focados nos centros de formação com um especialista; ao assegurar o tempo e espaço dessa formação dentro da escola, incluída na carga horária de trabalho em uma perspectiva colaborativa entre os colegas, onde são discutidos os problemas e deliberadas formas de ação dos professores gerando um sentimento de pertencimento ao "grupo social dos professores" e uma identidade profissional. (Grifo da autora).

Portanto, além do sentimento de pertença a um grupo social distinto, os momentos de formação realizados no interior das unidades escolares tornam possíveis tanto a aproximação pessoal, quanto a profissional do corpo docente e dos demais educadores que nelas atuam, propiciando momentos de partilha de informações e planejamento coletivo das atividades a serem desenvolvidas na unidade escolar. Possibilitam, ainda, a realização de atividades

(elaboração de projetos pedagógicos, cronogramas, eventos e outros) de forma cooperativa e colaborativa entre os diversos profissionais envolvidos. Mais especificamente, ao se pensar no corpo docente da unidade escolar, é possível haver também a partilha de informações relativas a diversas situações e contextos presentes no exercício da função docente.

Além destes aspectos passíveis de serem proporcionados na formação contínua, os estudos conjuntos contribuem, de maneira significativa, para a construção da base teórica do professor. Estes momentos, porém, nem sempre têm sido privilegiados pelos professores, muitas vezes, em decorrência da situação de intensificação a que o trabalho docente tem sido submetido atualmente (GARCIA; ANADON, 2009).

Somada a estes aspectos, a constante transformação que a realidade atual tem sido submetida, de maneira cada vez mais acelerada, tem reflexo imediato na escola, visto ser esta composta por membros partícipes da sociedade na qual está inserida. A cada transformação sofrida, imediatamente surge a necessidade de compreendê-la, especialmente no que se refere à produção de conhecimentos que se encontram à disposição dos indivíduos a um clique de distância.

Assim, este novo perfil profissional exige do professor muito mais flexibilidade e capacidade de organização das informações presentes no cotidiano. Além disso, também o comportamento dos indivíduos tem sofrido alteração, pois as mudanças não se limitam à produção de conhecimento e avanços tecnológicos. Também os problemas de origem social e econômica têm se acentuado.

Libâneo (2001, p. 190), ao referir-se a este atual contexto da profissão docente, afirma que

É em relação a estas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar práticas reflexivas, ajudando os professores a tomarem consciência delas, compreendendo-as e elaborando as formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas, e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Portanto, é de suma importância que o planejamento da formação contínua que se efetiva no espaço escolar seja estruturado de maneira a atender as necessidades do grupo ao qual se destina. Importa também problematizar e promover reflexões da e sobre a prática pedagógica, privilegiando a interação e o diálogo dos profissionais da equipe escolar, numa gestão verdadeiramente democrática, e que considere a realidade e o contexto escolar. Enfim,

há de se considerar a necessidade da formação ser significativa e despertar o interesse de seus participantes.

Nos grupos de estudo observados pude verificar a forma como a formação tem sido realizada nas unidades escolares analisadas e busquei identificar a maneira como estão organizados os momentos destinados ao estudo de modo a investigar as práticas de leituras efetuadas e analisar suas contribuições na formação dos profissionais participantes.

Nas duas unidades escolares estudadas, a estrutura e a carga horária destinada à formação seguem um padrão bem parecido no que se refere à duração (duas horas para cada encontro), periodicidade (semanal) e condução das reuniões (coordenação pedagógica). Para maior clareza, apresento a seguir a instituição legal que normatiza a formação contínua nas escolas pesquisadas e realizo, concomitantemente, análise da realidade encontrada.

3.5 O tempo escolar para a formação docente

Na Rede Estadual de ensino, a formação contínua dos professores ocorre em reuniões denominadas “Sala de Educador”, projeto da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) que tem por principal objetivo a organização de grupos de estudo nas unidades escolares que privilegiem a melhoria na qualidade da educação. Participam dos grupos não somente os professores, mas todos os profissionais da educação de cada unidade escolar no intuito de proporcionar a eles formação contínua, individual e coletiva (MATO GROSSO, 2011b). Na escola pesquisada, os encontros têm duração de duas horas semanais, para uma carga horária de trabalho docente que totaliza 30 horas semanais, para os professores efetivos (concursados), sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas de trabalho pedagógico; dentre as quais destinam-se duas horas para apoio pedagógico aos alunos que apresentam baixo rendimento escolar, duas horas para participação na Sala de Educador e seis horas para o planejamento pedagógico.

Os professores contratados em caráter temporário possuem na rede de ensino estadual de Mato Grosso uma carga horária de trabalho diferente daquela dos professores concursados, sendo remunerados apenas para o desempenho de atividades em sala de aula. Portanto, não são remunerados para participar das reuniões do Projeto Sala de Educador, mas, uma das formas de assegurar sua participação é atribuir certificação aos que participam.

Por sua vez, na Rede Municipal de ensino de Rondonópolis as reuniões coletivas do corpo docente escolar são denominadas Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Sua carga horária é de duas horas semanais, para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais

para os professores efetivos (concursados), distribuídas em 20 horas de trabalho efetivo com os alunos e seis Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) a serem destinadas ao planejamento pedagógico e outras atividades inerentes ao exercício docente, duas horas para apoio pedagógico aos alunos que apresentam baixo desempenho escolar e duas horas para a formação contínua.

Os professores contratados em caráter temporário têm uma carga horária de trabalho diferenciada. Para vínculos que totalizam 20 horas de trabalho em sala de aula, esta totalização tem acrescidas mais 4 horas a serem distribuídas entre uma hora para planejamento pedagógico, uma hora para realização de atividades de apoio pedagógico junto aos alunos que apresentam baixo nível de desempenho escolar e duas horas para participação na HTPC.

Também na rede pública municipal de ensino, como na rede estadual, os professores recebem certificação pela participação nos encontros destinados à formação, vinculada à assinatura de uma lista de presença. A carga horária é computada ao final do ano letivo para expedição dos certificados de participação nos encontros de formação contínua.

Esta forma de organização dos encontros destinados à formação contínua no espaço escolar nas escolas pesquisadas está em conformidade com os preceitos da LDB/96, onde, de acordo com o artigo 67, inciso V, os professores deverão ter assegurado um “Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]” (BRASIL, 1996). Logo, é possível compreender que o período a ser garantido deva ser ofertado, preferencialmente, na unidade escolar na qual se vincula cada profissional, pois o período de estudo deve ser considerado na totalização da carga horária da jornada de trabalho do docente. Entretanto, a LDB/96 não normatiza a oferta do tempo remunerado para estudo, apenas sugere que integre a jornada de trabalho do professor. Portanto, a partir da promulgação da referida Lei (e em algumas redes de ensino, antes mesmo de sua implantação), ele foi organizado e inserido na jornada de trabalho dos professores.

No Estado de Mato Grosso, a Constituição Estadual de 1989, ao referir-se à organização dos sistemas de ensino público, prevê que o Estado e os municípios deverão organizar os sistemas de ensino de modo articulado. Especificamente, ao tratar da valorização dos profissionais da Educação Básica, o artigo 237, inciso III da referida Lei (que recebeu nova redação a partir da Emenda Constitucional 12, de 1998), garante uma jornada única de trabalho de 30 horas, devendo deste total 1/3 ser destinado a planejamento e estudos extraclasse (MATO GROSSO, 1989).

Ainda com relação à rede pública estadual de Mato Grosso, de acordo com o Parecer Orientativo nº 01/2011, referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador, o fortalecimento da escola como *lócus* de formação implica em “proporcionar ao profissional espaço e tempo para sua formação de maneira contínua, a um só tempo, individual e coletiva.” (MATO GROSSO, 2011b).

Para tanto, as escolas devem elaborar um projeto a ser implementado nas unidades escolares, por meio de grupos de estudo. Ainda segundo o mesmo Parecer, cabe à coordenação pedagógica a “elaboração do Projeto Sala de Educador como mecanismo de Formação Continuada da Escola em consonância com o Projeto Político Pedagógico – PPP e PDE.” (*Ibid.*). Ainda de acordo com o documento (MATO GROSSO, 2011b, p. 5),

A elaboração do cronograma dos encontros deve ser organizada, coletivamente, obedecendo à carga horária e utilizando parte da hora atividade para o desenvolvimento do projeto *Sala de Educador*, que terá um total mínimo de 80 h no ano letivo, distribuídos, preferencialmente, em 40 h no primeiro semestre e 40 h no segundo semestre. (Grifo do autor).

Assim, o tempo reservado para estudos, com a organização do espaço coletivo mediado pelo coordenador pedagógico na Rede Estadual de ensino de Mato Grosso, tem um período pré-determinado para início e término. Tendo completado este período, os professores efetivos, apesar de continuarem cumprindo sua carga horária de trabalho normalmente, não precisam mais reunir-se com o objetivo de estudar coletivamente.

Considero que estabelecer um limite temporal para os encontros de formação contínua organizados no espaço escolar é uma prática um tanto equivocada, pois a reflexão da e sobre a pedagógica deve ser uma atividade coletiva permanente. À medida que existe limitação da oferta e proposição destes momentos no espaço escolar, perde-se de vista um de seus principais objetivos, que é a reflexão permanente da atividade docente por meio da partilha e do aprofundamento teórico. Organizada desse modo, a formação assume conotação de tarefa a ser executada, sendo destituída de seu caráter formador.

Na Rede Municipal de ensino, da cidade de Rondonópolis os coordenadores pedagógicos organizam um projeto denominado Plano de Ação da Coordenação Pedagógica (PACPEM) com o objetivo de organizar seu trabalho e a formação contínua dos docentes sob sua orientação. Entretanto, não há normatização específica que padronize tais planos, ficando a cargo de cada escola organizar o seu e estabelecer prioridades.

Os coordenadores são orientados para o desempenho da função em reuniões periódicas ocorridas na sede da Secretaria Municipal de Ensino, sob a supervisão de um coordenador da formação contínua da própria Secretaria.

A Normativa 001/2011, da Secretaria Municipal de Educação (RONDONÓPOLIS, 2011, art. 57), ao versar sobre a organização dos momentos de estudo nas unidades escolares municipais, aponta as atribuições do coordenador pedagógico:

[...] X – desenvolver e coordenar sessões de estudos nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), viabilizando a atualização pedagógica em serviço; [...]

XVII – fortalecer a política de formação continuada no interior da Unidade de Ensino da Educação Básica.

Importa salientar que a referida Normativa não especifica nem regulamenta como devem ser colocadas em prática as ações, cabendo ao coordenador pedagógico definir como se dará o processo de formação contínua no interior das unidades escolares municipais. Também não há definição e nem limite estabelecido para a carga horária a ser destinada para esse fim. Porém, existe uma espécie de padrão, seguido pela maioria das unidades escolares, no qual são utilizadas duas horas semanais da carga horária docente para as reuniões de HTPC, sendo realizadas durante todo o ano letivo.

Portanto, apesar das redes de ensino estadual e municipal, analisadas neste estudo, receberem orientações específicas, em aspectos gerais, as realidades do cotidiano das unidades escolares são bastante similares no que se refere à organização dos momentos de estudo destinados à formação dos professores. Saliento que muitos profissionais atuam nas duas redes simultaneamente, participando, portanto, das reuniões de estudo em ambas.

3.6 Estrutura geral da formação contínua nas escolas pesquisadas

Conforme anunciado, as escolas pesquisadas adotam uma estrutura de organização dos encontros de formação bastante similares. As reuniões destinadas à formação contínua são realizadas em encontros semanais com duas horas de duração. Os professores participantes recebem certificação pela participação, ainda que ocorra dentro de sua carga horária de trabalho. Ao final de cada reunião, os profissionais partícipes dos encontros assinam uma lista de comprovação de sua presença, que é computada ao final do ano letivo para expedição dos certificados de participação nos encontros de formação.

A nomenclatura adotada em cada uma das redes de ensino é singular: na Rede Estadual os encontros são denominados Projeto Sala de Educador e, na Rede Municipal de ensino, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Realizo a seguir uma descrição mais detalhada dos referidos encontros formativos de cada uma das escolas pesquisadas.

3.6.1 Sala de Educador da Escola Estadual pesquisada

De acordo com o Parecer Orientativo nº 01/2011 da SEDUC/MT (MATO GROSSO, 2011b, p. 2), o Projeto Sala de Educador tem como principal objetivo “**fortalecer a escola como locus de formação continuada**, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação.” (Grifos do autor).

Ainda sob a ótica do referido Parecer Orientativo (MATO GROSSO, 2011, p. 2),

Fortalecer a escola como *locus* 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.

O fato de garantir espaço e tempo para a ocorrência da formação contínua constitui uma ação importante por parte do Estado, haja vista que prioritariamente podem ser estudadas, por meio da realização de leituras e reflexões coletivas de referenciais teóricos adequados, situações que fazem parte do cotidiano e da prática pedagógica dos professores, e que interferem diretamente na qualidade do ensino ofertado.

Contudo, a garantia de tempo e de espaço físico para a realização de estudo não é suficiente. É preciso organizá-los de modo a contribuir com a prática profissional dos sujeitos partícipes, pois, se assim não o for, há o risco de seus objetivos não serem alcançados.

Para a organização do Projeto Sala de Educador, o coordenador pedagógico é figura fundamental, haja vista ser este indivíduo encarregado não somente de conduzir as reuniões de formação, mas também de organizá-las, “sob acompanhamento, orientação e avaliação do coordenador de formação e professores formadores dos CEFAPROs.” (MATO GROSSO, 2011b, p. 4).

Segundo a Portaria nº 451, de 17 de outubro de 2011, artigo 32, parágrafo 2, inciso I, cabe ao coordenador pedagógico “ser mediador na formação continuada (Sala de Educador)” (MATO GROSSO, 2011a, p. 9). Assim, na Rede Estadual de ensino cabe a ele gerir a formação contínua destinada aos profissionais que atuam nas unidades escolares, considerando que “a política estende o foco de seus investimentos da formação do conjunto de professores para abranger a todos os profissionais que atuam na escola.” (MATO GROSSO, 2011b, p. 2).

Ainda de acordo com o Parecer Orientativo nº 01/2011, o integrante do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), “ao orientar as escolas na elaboração de seus projetos, deve incentivar os profissionais da unidade escolar a refletir a sua prática, o seu contexto, a sua realidade, identificando os desafios que podem ser superados [...]” (*Ibid.*).

Portanto, apesar de não organizar diretamente as reuniões destinadas à formação contínua, o membro do CEFAPRO que atua em cada unidade escolar da rede pública estadual, deve auxiliar a coordenação pedagógica na organização e estruturação da formação contínua realizada no espaço escolar.

A organização da carga horária dos encontros destinados à formação contínua na Rede Estadual de ensino também deve seguir um formato pré-estabelecido:

A elaboração do cronograma dos encontros deve ser organizada, coletivamente, obedecendo à carga horária e utilizando parte da hora atividade para o desenvolvimento do projeto *Sala de Educador*, que terá um total mínimo de 80 h no ano letivo, distribuídos, preferencialmente, em 40 h no primeiro semestre e 40 h no segundo semestre. (MATO GROSSO, 2011b, p. 5 – Grifo do autor).

Portanto, os encontros destinados à formação contínua, na Rede Estadual de ensino, possuem carga horária pré-estabelecida e podem ser encerrados ao atingirem tal meta, havendo, porém, uma orientação para que a carga horária seja distribuída de maneira equilibrada nos dois semestres do ano letivo.

No que se refere à abordagem dos temas na formação contínua, a unidade escolar possui autonomia para elencá-los, apesar disso, a equipe do CEFAPRO deve orientar a escolha de modo a garantir a “elaboração do Projeto Sala de Educador como mecanismo de Formação Continuada da Escola em consonância com o Projeto Político Pedagógico – PPP e PDE” (MATO GROSSO, 2011b, p. 5).

Finalmente, destaco o aspecto relativo a um dos principais objetivos da formação contínua ofertada no espaço escolar:

Se acreditamos que a formação continuada visa a capacitar os profissionais da educação no próprio local de trabalho, a escola, e cuja ação principal está na prática de cada um e da instituição como um todo coletivo, os docentes e funcionários, por si mesmos, se constituem sujeitos do crescimento através da reflexão e investigação da própria prática em sua realidade de trabalho e a partir das necessidades sentidas. (MATO GROSSO, 2011b, p. 6).

Refletir sobre a prática profissional, portanto, possibilita não somente a análise da realidade vivenciada, mas, também, a intervenção efetiva e direta nas dificuldades detectadas, uma vez que por meio da reflexão coletiva e da integração das ações, os membros da unidade escolar, cada um a partir de sua ótica específica, podem contribuir na análise e resolução das situações problemáticas que se fizerem presentes.

Contudo, promover a reflexão sobre aspectos do cotidiano escolar não significa promover uma ação reducionista, que leva em consideração apenas o contexto individual da unidade escolar. A formação centrada na escola implica em realizar análise crítica dos problemas vivenciados por cada realidade, a partir de uma formação mais ampla, onde o referencial teórico e institucional existente sirva de suporte a esta atividade. O desafio aqui reside no fato de se ter colocado a escola como lugar de formação, mas na direção do espaço geográfico, com pouca ênfase em pensar a finalidade social da escola. O efeito dessa prática tem produzido um distanciamento e procura da formação em outros espaços, como a universidade.

Na EE pesquisada, conforme apontado anteriormente, as reuniões destinadas ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador ocorrem semanalmente e têm duração de duas horas. Na unidade escolar existem dois grupos de formação: um formado majoritariamente pelos professores da e alguns membros do corpo técnico administrativo, cujas reuniões são realizadas às terças-feiras, e o outro, que se reúne aos sábados e dele participam os demais profissionais da (técnicos administrativos e auxiliares de serviços diversos). O grupo observado para esta pesquisa foi aquele formado pelos professores, em decorrência de ser o grupo no qual participo e, portanto, condizer com minha atuação profissional.

As reuniões observadas foram conduzidas pelos coordenadores pedagógicos, Edgar e Estela, de maneira compartilhada e seguiram um padrão de rotina mais ou menos fixo: distribuição da pauta, oração (lembrando que se trata de uma escola com orientação católica, especificamente Lassalista), desenvolvimento das atividades programadas, sendo concluídas

com um lanche coletivo. Ao final de cada reunião, os participantes assinavam uma lista de presença para atestá-la. Durante o período de observações, foram poucas as ocasiões em que o formador do CEFAPRO não esteve presente, atuando na maioria das vezes apenas como ouvinte, mas, em duas ocasiões, sua participação foi mais direta na condução compartilhada das reuniões.

3.6.2 Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Escola Municipal pesquisada

Na Rede Pública Municipal de Ensino de Rondonópolis, conforme a Normativa 001/2011, que versa sobre as atribuições do coordenador pedagógico, cabe a este profissional não somente a condução, mas também a organização da formação da unidade escolar em que atua (RONDONÓPOLIS, 2011, art. 57).

A legislação consultada, porém, não estabelece a carga horária a ser disponibilizada aos encontros de formação ficando, desse modo, subentendido, que as reuniões destinadas à formação contínua devem ocorrer durante todo o ano letivo.

As reuniões destinadas à formação na EM pesquisada são realizadas em encontros semanais e têm a duração de duas horas. O corpo docente foi subdividido em dois grupos e, assim, ocorrem duas reuniões destinadas para a HTPC: uma em seguida da outra, ambas com a mesma duração. No primeiro momento de formação participam os professores que atuam nos períodos matutino e noturno; em seguida, os professores que atuam no período vespertino. Uma vez por mês, os grupos participam de uma reunião conjunta, cuja duração também é de duas horas.

As referidas reuniões ocorreram na sala de vídeo, espaço anteriormente utilizado para aulas. O recinto localiza-se no segundo bloco da construção e foi equipado com um aparelho de TV e um DVD afixados em uma das paredes. O mesmo espaço também era utilizado para oferta do apoio pedagógico aos alunos com baixo rendimento escolar.

A condução das reuniões foi realizada pelas coordenadoras pedagógicas Mariana, Melissa, Miriam e Mônica, de maneira compartilhada. Entretanto, na maior parte dos encontros observados a condução da reunião foi feita pela coordenadora Mônica, ainda que houvesse algumas intervenções das demais coordenadoras. Participavam das reuniões de formação, o corpo docente, as coordenadoras e, esporadicamente, a diretora unidade escolar.

A estrutura sequencial dos encontros seguia uma espécie de roteiro: distribuição da pauta, leitura de uma mensagem (nem sempre comentada a seguir), realização das atividades

previstas na pauta e encerramento. Nas reuniões realizadas no primeiro grupo de estudos, em muitas ocasiões o lanche fora servido ainda durante a reunião, nos momentos em que se encaminhavam para o final, o que muitas vezes dispersava os participantes. No segundo grupo, por sua vez, o lanche era servido logo no início da reunião, o que também muitas vezes acabava por dispersar o grupo de professores e retardando o efetivo início. Na seção a seguir, explicito os temas abordados para os encontros de formação observados realizando análise detalhada da abordagem adotada na condução dos grupos de estudo.

3.7 Proposição dos temas para os grupos de estudo nas escolas pesquisadas

De maneira geral, a formação realizada no ambiente escolar ocorre por meio de encontros semanais, onde são abordados e debatidos assuntos variados relativos ao cotidiano das unidades escolares. Nem sempre, porém, os temas tratados referem-se diretamente à formação dos profissionais que deles participam, haja vista que nos encontros também são discutidos aspectos relacionados à organização do ambiente escolar.

Nas escolas pesquisadas, as reuniões destinadas à formação dos profissionais participantes, como já foi apontado anteriormente, ocorrem semanalmente. Para realizar a análise dos referidos encontros, denominei-os de grupos de estudo, pois meu interesse voltava-se fundamentalmente à realização das atividades inerentes ao aprofundamento teórico dos profissionais participantes.

Segundo Libâneo (2001), os grupos de estudo fazem parte das ações de formação organizadas dentro da jornada de trabalho do professor e integram as diversas atividades que podem ser realizadas na formação contínua.

É preciso, pois, lembrar que os encontros organizados no ambiente escolar não se constituem como a única modalidade relativa à formação contínua, mas desempenham importante papel na formação profissional docente.

Em virtude de meu objeto de estudo referir-se às leituras efetuadas pelos professores nos momentos destinados à formação profissional realizada no espaço escolar, inicialmente busquei verificar de que forma são propostos os temas e o processo de seleção dos materiais de leitura. O primeiro aspecto que destaco refere-se ao fato de constatar que nas duas escolas analisadas os temas abordados nos encontros de formação, segundo os coordenadores pedagógicos, foram definidos partir de sugestões feitas pelos professores e profissionais participantes dos grupos de estudo.

Em virtude dos processos de escolha dos temas nas duas escolas apresentarem similaridades, fiz opção por analisá-los de forma comparativa, expondo primeiro os aspectos em que se aproximam.

Na EE a escolha é realizada mediante um levantamento feito por meio de uma consulta aos professores no início do ano letivo. O coordenador Edgar, durante a entrevista, assim descreveu este processo:

[...] na primeira semana de formação, a gente faz um levantamento junto aos professores pra dar sugestão, várias sugestões, e, aí, o que acontece, a gente divide isso em temas, em grandes temas, e depois trabalha subtemas nas terças-feiras; só que, aí, o que acontece: podem surgir assuntos pontuais também, que a gente precisa estudar, vem uma coisa lá da SEDUC, pra gente trabalhar, coisas que acontecem que não estão presentes no projeto inicial, mas, que acabam aparecendo no dia a dia da escola, também a gente procura levar lá para os professores. (EDGAR, 6.jul.2012).

A coordenadora Estela, da mesma unidade escolar, destacou alguns aspectos que dificultam a implementação dos temas a serem abordados nas reuniões de formação, ao lembrar que

[...] na escola é feita a avaliação no final do ano, na qual os professores dão as sugestões dos temas que eles vão querer para o ano seguinte, que também pode ser modificado. Mas, a gente observa também que, em meio a isso, tem muita coisa que a gente tem que trabalhar neste horário de formação, e muitas vezes, meio que, se a gente não prestar muita atenção, acaba suprimindo algumas coisas que são necessárias. O tempo é pouco tempo, são duas horas semanais só, e, muitas vezes, os questionários dos órgãos que a gente tem que responder utilizam muito tempo, as avaliações. Aí, a gente tem que ter o cuidado pra não deixar de lado os temas que os professores solicitaram, né? (ESTELA, 31.mai.2012).

É possível perceber, portanto, que não basta que os temas sejam indicados pelos docentes e considerados pelos coordenadores pedagógicos no momento da elaboração do projeto de formação contínua da unidade escolar. É preciso, também, que haja condições para que possam ser de fato colocados em prática. Contudo, importa ainda considerar, conforme preceitua Rodrigues (2004, p. 35-36):

[...] quando os professores estudam, discutem, refletem sobre questões atinentes ao seu trabalho, conseguem compreender melhor o que e como é preciso melhorar. As necessidades em discussão não são somente as do sistema, que também devem ser estudadas criticamente, mas as suas problemáticas pessoais e profissionais. O ponto de partida é o

reconhecimento e a valorização do professor como adulto em formação contínua, a cultura escolar do espaço em que atuam.

Outro aspecto relevante a ser destacado para a elaboração do projeto de formação contínua na Rede Estadual de ensino se refere à necessidade de aprovação, pela equipe de formação do CEFAPRO. Segundo a coordenadora Estela, existem alguns aspectos a serem observados para que os temas possam ser considerados passíveis de serem abordados nos momentos de formação, pois,

Têm de ser temas que vão contribuir com a prática pedagógica [...], por exemplo: autoestima do profissional, eles orientam que não tem de se trabalhar dentro da Sala de Educador. Autoestima ou baixa estima não são temas, né, mas, teria de ser outra atividade no espaço da escola, para que possa ser colocada em prática, mas, palestras neste sentido, eles [o CEFAPRO] acham que não são necessárias, têm que ser coisas mais relacionadas à rotina da escola, para melhorar o atendimento ao aluno. (ESTELA, 31.mai.2012).

Diante do relato de Estela, é possível afirmar que, além de não serem escolhidos de maneira aleatória, de acordo com a coordenadora, os temas elencados para constituírem o projeto de formação da escola estadual analisada devem estabelecer estreita ligação com a prática pedagógica do professor. Esta característica, na forma de estruturar o projeto de formação contínua, contribui de maneira significativa com o trabalho da coordenação pedagógica, conforme afirma Imbernón (2011, p. 41-42):

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

Assim sendo, a reflexão sobre a prática pedagógica deve ser o eixo central de uma proposta de formação contínua que busca auxiliar o professor no exercício crítico de sua profissão, dotando-o de habilidades que permitam a tomada de decisões alicerçadas no conhecimento, não somente acadêmico, mas também prático.

Na EM analisada, o processo de escolha dos temas a serem abordados no projeto de formação na unidade escolar também tem início com as sugestões dadas pelos docentes, conforme revelou a coordenadora Mariana em sua entrevista:

[...] a gente fez uma pesquisa com os professores, e fomos observando, conforme eles responderam, quais as dificuldades que eles possuíam, e, diante daquelas dificuldades, nós fomos elaborando temas para serem trabalhados nas diversas áreas: Português, Matemática, Geografia, História. Então, foi a partir dessa pesquisa. (MARIANA, 13.jul.2012).

Na verdade a “pesquisa” citada pela coordenadora Mariana constitui-se de um levantamento de sugestões que a coordenação pedagógica realiza junto aos docentes.

A coordenadora Mônica exemplificou a forma com que a coordenação pedagógica atende às sugestões realizadas pelos professores, ao afirmar que

[...] uma das prioridades que os professores decidiram trabalhar, na formação continuada, para fazer este estudo, foi o tema da indisciplina. Então, nós procuramos trabalhar vários temas, com vários teóricos sobre a indisciplina [...]. Além deste tema, nós trabalhamos outros temas, relacionados à gestão da sala de aula, à gestão participativa do professor na sala de aula [...] então, foram vários temas relacionados às necessidades da prática pedagógica do professor. (MÔNICA, 13.jul.2012).

A indisciplina em sala de aula é, atualmente, um tema bastante recorrente, e a necessidade revelada pelos professores de debatê-lo indica uma tentativa de superação e de enfrentamento de um contexto que interfere diretamente nos resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem. Por ser um tema complexo e oriundo de fatores diversos, justifica-se a necessidade constante de compreensão manifestada pelos professores.

É neste sentido que algumas metodologias de abordagens baseadas no trabalho em grupo e na colaboração revelam-se importantes, pois a troca de experiências entre os professores proporciona melhor compreensão da complexidade da docência, no sentido de dar respostas a situações problemáticas da prática. (IMBERNÓN, 2009).

Em sua entrevista, a coordenadora Miriam também destacou as necessidades profissionais dos docentes como um dos principais aspectos a serem considerados na elaboração do projeto de formação ao afirmar: “[...] nós vemos a necessidade que o professor tem. Se ele tem dificuldade em fazer um planejamento, ou o plano de ensino, ou o plano de aula, a gente trabalha isso na formação.” (MIRIAM, 4.jul.2012).

Atender as necessidades dos professores com relação à prática profissional, ainda que estas não façam parte das solicitações apresentadas, é sem dúvida, um aspecto relevante a ser considerado na elaboração do projeto de formação contínua, pois é fundamental ao coordenador pedagógico estar atento às fragilidades teóricas e práticas apresentadas pelo corpo docente e reveladas quase sempre de maneira involuntária.

Assim, é importante considerar que “[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.” (NÓVOA, 2011, p.16). Neste sentido, a ressignificação teórica contribui para a apropriação adequada do conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Importa destacar que na Rede Municipal de ensino, considerando os resultados obtidos por esta pesquisa, não foi verificada a existência de delimitação externa estabelecida aos coordenadores pedagógicos para selecionar os temas a serem abordados nos projetos de formação contínua. Desta forma, não é possível afirmar que as unidades escolares da Rede Municipal de ensino possuam total autonomia para a escolha e determinação dos mesmos.

Também no que se refere à participação dos sujeitos na seleção dos temas, os resultados obtidos apontam para esta mesma forma de realização, ou seja, na Rede Estadual de ensino, apesar de ser realizada pela equipe gestora, mormente a coordenação pedagógica, a seleção passa pela aprovação da equipe formadora do CEFAPRO.

Segundo a coordenadora Estela, da EE,

Os coordenadores com o articulador que definem [os temas] sob a orientação do CEFAPRO. Mas, assim, geralmente o que é sugerido pelos professores, dificilmente é retirado. Eles geralmente dão uma mudança no termo. Você manda todos aqueles que os professores escolheram, que a gente escolhe na escola, aí, vai com o projeto, com tudo o que você quer trabalhar, eles fazem uma revisão do seu projeto e volta pra escola [...] aí, vem assim, um instrumento orientativo, uma devolutiva, você manda uma devolutiva também, do projeto. Aí, na devolutiva, eles fazem os arranjos necessários e colocam: isso pode, isso não pode, muda este tema pra esse e pra esse nome, junta tudo isso aqui que vocês podem trabalhar tudo de uma maneira só, como tema global. A orientação é neste sentido. (ESTELA, 31.mai.2012).

Na EM, a exemplo do processo de escolha dos temas, a seleção é feita pela coordenação pedagógica, de maneira coletiva. Segundo a coordenadora Mariana (13.jul.2012): “A partir do momento em que os professores colocaram nas pesquisas, nós sentamos em grupo e vamos elencando, verificando as dificuldades e delimitando os temas. Depois a gente propõe para os professores para a gente trabalhar.”

A coordenadora Melissa destacou outro aspecto relevante para a escolha dos temas sugeridos pelos docentes, ao afirmar que a definição é realizada “de acordo com a realidade da escola.” (MELISSA, 13.ago.2012). Portanto, ficou evidente que o contexto escolar também foi considerado no momento de elaboração do projeto de formação contínua.

A coordenadora Mônica, por sua vez, enfatizou que “[...] o professor, precisa querer também mudar a sua prática pedagógica, [...] sua concepção de educação, de ensino, de aprendizagem [...]” (MÔNICA, 13.jul.2012).

Esta preocupação da coordenadora encontra respaldo considerável no contexto atual, se levarmos em conta a afirmação de Bolam e McMahon (2004 *apud* MARCELO, 2009, p. 12):

Nos últimos anos temos assistido a uma situação de stress e desmotivação entre os docentes. Em muitos países existem altos níveis de deserção e muita dificuldade em recrutar novos docentes, verificando-se situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho

A falta de motivação que se abate sobre muitos docentes, sobretudo nos momentos dedicados à formação contínua, interferem diretamente nos resultados alcançados e tem origem em muitas situações vivenciadas dentro e fora do contexto de trabalho, não podendo, assim, ser ignoradas por aqueles que lutam por uma formação que seja significativa e que traga contribuições positivas ao exercício da profissão.

3.7.1 Critérios para a escolha dos temas para o estudo: participação dos sujeitos nas proposições

Após a investigação sobre como ocorreu o processo de escolha dos temas a serem abordados nos grupos de estudo nas unidades escolares investigadas, busquei também verificar os critérios balizadores da definição deles. Desse modo, os coordenadores pedagógicos foram motivados a realizar a exposição dos critérios estabelecidos para a realização dessa seleção.

Sobre este aspecto, é importante destacar que as respostas dadas pelos coordenadores pedagógicos são bem próximas àquelas fornecidas com relação ao processo de escolha dos temas. Assim, acredito que os critérios adotados não são predeterminados por esses sujeitos, mas, baseados na necessidade de atender aos anseios do corpo docente.

Sobre o assunto, o coordenador Edgar revelou:

[...] o que a gente procura fazer é não massificar só um tema. Por exemplo: três terças-feiras o mesmo tema, fica ruim. A gente já sentiu que o pessoal tem uma rejeição maior, inclusive fala de professores ali na sala. A gente procura trabalhar sobre o mesmo tema por duas terças-feiras, no máximo, depois a gente procura mudar o tema [...]. (EDGAR, 6.jul.2012).

A preocupação latente na declaração do coordenador, sem dúvida, é ir ao encontro dos anseios do corpo docente, atendendo suas necessidades e interesses, o que contribui para a participação dos sujeitos nas discussões propostas. Contudo, é também importante destacar um indício de incompreensão quanto à necessidade de continuidade no tratamento aos temas abordados nas reuniões voltadas para o processo de formação contínua. O coordenador deixa transparecer, de certo modo, uma justificativa para que a continuidade, tal como é por ele compreendida, não ocorra ao enfatizar que “[...] por exemplo, três terças-feiras o mesmo tema, fica ruim a gente já sentiu que o pessoal tem uma rejeição maior... inclusive fala de professores ali na sala... [...]”. A solução declarada, então, é a mudança de tema sempre que possível.

Contudo, a concepção de continuidade refere-se à necessidade de haver um eixo comum entre as discussões realizadas, visto que o simples fato de haver uma frequência nos encontros de formação não garante continuidade do que é neles realizado. Portanto, ainda que as reuniões ocorram semanalmente, com o mesmo grupo de indivíduos, nem sempre a continuidade é garantida.

Na EM analisada, as declarações das coordenadoras pedagógicas permitem observar que os critérios estabelecidos para a escolha dos temas a serem abordados nas reuniões de formação contínua nem sempre estão claros para elas e, conseqüentemente, a definição baseia-se no diagnóstico das dificuldades apresentadas pelo corpo docente, no que se refere ao exercício da profissão. A coordenadora Mariana, afirmou que: “[...] eu acho que parte assim, do princípio de como que está a dificuldade do professor dentro da sala de aula, em relação à aprendizagem do aluno, acho que este é o critério, né?” (MARIANA, 13.jul.2012).

A coordenadora expressou insegurança em sua afirmação, justificando a escolha apoiada na necessidade de garantir a aprendizagem dos alunos por meio da formação contínua. Entretanto, este deveria ser um dos objetivos desta, e não, necessariamente, um critério a ser estabelecido em decorrência da possibilidade de não se garantir a continuidade entre os temas.

Também a coordenadora Miriam se apoia nas necessidades apresentadas pelo corpo docente para definir os critérios estabelecidos para a escolha dos temas abordados na formação contínua. Em sua entrevista, revelou que a escolha ocorre de acordo com “O que mais precisa naquele momento. Se naquele momento está precisando trabalhar um texto, com o tema da indisciplina, aquele será o foco principal, é aquele que tem que ser abordado, é aquele que terá prioridade.” (MIRIAM, 4.jul.2012).

Assim, o critério de escolha teve por base as necessidades do “momento”, ou seja, a formação assumiu caráter emergencial ao buscar atender aspectos circunstanciais, correndo, assim, o risco de perder seu caráter permanente, haja vista que muitas vezes a formação pode ser reduzida a ações isoladas, sem ligação entre si. É preciso estar atento a esta perspectiva formadora, pois, muitas vezes, a preocupação exacerbada com o caráter técnico pode gerar um reducionismo no qual a “[...] descon sideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo.” (FREIRE, 2001a, p. 130, Grifos do autor).

Igualmente, ao falar sobre a forma como definiu os temas a serem abordados na formação contínua, a coordenadora Mônica afirmou:

Critérios? Nós partimos das necessidades do professor. Por exemplo: nós estamos percebendo, neste ano de 2012, a questão da aprendizagem dos alunos. Então, nós estamos focando muito sobre as estratégias de aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A gente percebe, assim, que é a necessidade da prática pedagógica do professor. Então, não tem como eu [...] trabalhar as competências do professor, eu posso fazer isso, mas eu preciso também saber o que professor está precisando pra ele melhorar sua prática, qual é o embasamento teórico que ele precisa. Então, é assim [...]. (MÔNICA, 13.jul.2012).

Sendo assim, também essa coordenadora destacou como principal preocupação, na eleição dos temas a serem abordados na formação contínua, a perspectiva teórica, com vistas a habilitar o professor a melhorar sua prática. Em outro momento de suas afirmações, acrescentou que

[...] o foco hoje [...] é a aprendizagem dos alunos, porque hoje nós temos alunos que estão no nono, no oitavo ano que não estão alfabetizados. Então, a gente precisa rever o que realmente está acontecendo. Nós estamos focando a aprendizagem, mas, não é assim o tema central, não. A gente não elenca esse tema central, a gente trabalha com as necessidades da prática pedagógica do professor. (MÔNICA, 13.jul.2012).

Concordo que a formação contínua precisa atender as dificuldades pedagógicas do professor e tentar saná-las, porém, é preciso acrescentar a necessidade de interação entre os sujeitos que privilegie a discussão de aspectos concretos que compõe o cotidiano escolar, para que, assim, a formação contínua possa estar voltada às necessidades do grupo de professores ao qual se destina.

Segundo Imbernón (2011, p. 15),

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Portanto, a formação contínua não pode assumir um caráter “compensatório”, mas deve adotar uma perspectiva que permita ao corpo docente a produção de conhecimentos necessários à superação de suas dificuldades, o que só será possível a partir da interação entre os sujeitos que privilegie a troca de experiências e saberes.

Ao lançar um olhar mais atento sobre as declarações dos coordenadores, de ambas as escolas analisadas, percebi que na EE a preocupação residia no fato de não haver abordagem de um mesmo tema repetidas vezes, para que, segundo o coordenador da unidade escolar, a aceitação do corpo docente fosse mais adequada. Por sua vez, na EM, a ênfase recaiu sobre a necessidade de sanar as lacunas na formação dos docentes, considerando-se as necessidades apresentadas no momento da ocorrência do processo formativo para que a prática pedagógica apresentasse resultados mais satisfatórios, o que tem relação com o desempenho escolar no IDEB, como já discutido anteriormente.

Importa ainda pontuar que, em nenhum momento, por ocasião da coleta destas informações, houve, por parte dos coordenadores pedagógicos, preocupação com a necessidade de articulação entre os temas propostos, característica fundamental para uma formação que assume o caráter de continuidade.

Na análise do processo de escolha dos temas abordados nas reuniões destinadas a formação contínua realizadas nas escolas que fizeram parte deste estudo, importou ainda saber, quais os sujeitos que participaram da definição dos mesmos e de que forma ocorreu esta participação.

A definição dos temas, nas duas escolas pesquisadas, ocorreu de maneira coletiva e envolveu, principalmente, os coordenadores pedagógicos. Segundo as informações coletadas, foram realizadas reuniões com a participação destes sujeitos, nas quais foram definidos os temas norteadores das reuniões de formação. Este processo, como descrito anteriormente, teve início com a sugestão de temas pelos professores das unidades escolares. A partir do levantamento destes temas, ocorreu a definição e escolha daqueles julgados pertinentes para o estudo durante o ano letivo.

De acordo com o coordenador Edgar, da EE pesquisada, participaram desta definição, além dele mesmo, “a outra coordenadora da escola, a articuladora¹⁹ da escola e a direção da escola.” (EDGAR, 6.jul.2012). A coordenadora Estela, desta mesma unidade de ensino, acrescentou, em seu discurso, um novo elemento neste grupo: a equipe de formação do CEFAPRO. De acordo com a coordenadora, a definição foi realizada a partir das considerações da coordenação juntamente com o articulador, sob a orientação do CEFAPRO.

Na EM, as coordenadoras foram unânimes em afirmar que a definição dos temas a serem utilizados nas reuniões destinadas à formação contínua, é realizada a partir de reuniões entre as próprias coordenadoras. Assim, esta definição acontece de forma colegiada entre os membros da coordenação pedagógica, que a partir de ponderações relativas à relevância dos temas sugeridos pelos professores.

3.7.2 Materiais utilizados para a seleção dos temas e elaboração da pauta dos encontros

Para que o estudo realizado nos encontros voltados à formação contínua nas unidades escolares seja significativo e desperte o interesse dos profissionais aos quais se destina, é de suma importância a escolha dos materiais que veiculam as informações e conhecimentos que se pretende abordar. Neste sentido, verifiquei os critérios para seleção dos materiais utilizados nos encontros de formação e, de modo mais específico, os materiais de leitura selecionados pelos coordenadores pedagógicos das unidades de ensino analisadas.

De maneira geral, os coordenadores pedagógicos afirmaram utilizar livros e artigos de fontes variadas como revistas ou internet e, ainda, vídeos sobre assuntos diversos.

De acordo com Edgar, coordenador pedagógico da EE, “[...] durante a semana pesquisa, cada um em um livro, ou um artigo, algum vídeo [...] pela internet ou que a gente tenha em casa.” (EDGAR, 6.jul.2012).

Por sua vez, a coordenadora Estela, da mesma unidade de ensino, acrescentou outras informações ao afirmar que utiliza-se

[...] material que vem da SEDUC em vídeo, o CD da fundamentação teórica, e, assim, vem revistas especializadas pra escola, e alguns livros a escola vai comprando também, conforme a gente solicita [...]. Outro instrumento que a

¹⁹ Na Rede Estadual de ensino, este cargo pode ser ocupado por um professor, desde que aprovado em um processo seletivo interno e esteja apto para desempenhá-lo. O articulador basicamente auxilia o corpo docente no atendimento aos alunos que apresentam defasagens no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, nesta unidade escolar, a função é desempenhada por uma docente que possui muita experiência como coordenadora pedagógica, por ter desempenhado, por muitos anos, esta função na Rede Municipal de ensino e, em decorrência desta característica, auxilia os coordenadores pedagógicos da escola.

gente pode utilizar seria o formador do CEFAPRO [...]. Se você quiser que alguém venha trabalhar, aí nós encaminhamos um ofício. Então, é agendado com o profissional, que possa atender naquele tema, para que venha até a escola para trabalhar com os professores. (ESTELA, 31.mai.2012).

Os coordenadores pedagógicos, ao discursarem sobre esse aspecto, destacaram como principal fonte de informações livros e artigos. No entanto, a coordenadora Estela apontou que o coordenador do CEFAPRO também é visto como uma alternativa para a abordagem dos temas elencados para as reuniões de estudo. Salientou, ainda, que outros profissionais podem ser convidados pela coordenação pedagógica para realizar a abordagem dos temas junto aos profissionais participantes das reuniões de estudo.

Portanto, cabe observar que a escola revelou a preocupação de utilizar as mais diversas fontes de informações na expectativa de atender as necessidades definidas em termos de formação. Entretanto, não foi considerada a hipótese de realização de um trabalho em parceria com o *campus* local da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) como alternativa de efetivar um trabalho de formação alicerçado em bases mais sólidas. A universidade pública poderia ser a parceira das escolas, porém, ainda não há essa compreensão no contexto atual de formação, sobretudo, com relação à formação contínua.

Na EM, as coordenadoras pedagógicas também declararam que o processo de escolha dos materiais utilizados teve início em pesquisas realizadas por elas, dentre os materiais disponíveis, principalmente na escola. A coordenadora Mariana assim se expressou:

A gente lê, né? Vai fazendo leitura, pesquisa na internet e, às vezes, algum material que a gente tem da Secretaria, das reuniões de coordenação, a gente traz pra ser trabalhado, porque na Secretaria de Educação [SEDUC/MT] também se faz sugestões de leitura nas reuniões de coordenação. [...] a gente sai procurando ajuda. (MARIANA, 13.jul.2012).

A coordenadora Melissa, em seu discurso, destacou, dentre os materiais utilizados, “[...] aquela Revista Escola²⁰, artigos, [...], algumas entrevistas, inclusive com o secretário, com o Ministro da Educação, a gente já trabalhou algumas.” (MELISSA, 13.ago.2012).

A coordenadora Miriam, desta mesma unidade de ensino, sobre a temática, acrescentou: “São os materiais que a gente vê nas nossas reuniões de coordenadores, os textos propostos e, também, a gente busca fora textos que uma das coordenadoras conhece, faz estudo ou busca na Nova Escola, alguma coisa neste sentido.” (MIRIAM, 4.jul.2012).

²⁰ Trata-se da revista Nova Escola, publicação mensal da Fundação Victor Civita, da Editora Abril.

Observo que também a coordenadora Mônica destacou o uso de livros e artigos para selecionar os materiais a serem utilizados nas reuniões de formação. Segundo esta coordenadora, “[...] para gente preparar, nós utilizamos vários livros, revistas, a revista Nova Escola que nós utilizamos muito, porque são materiais riquíssimos, dá pra você fazer essa discussão com os professores.” (MÔNICA, 13.jul.2012).

Alguns aspectos que destaco nas afirmações dos coordenadores pedagógicos são o fato de não citarem a abordagem de livros na íntegra para o estudo realizado na formação contínua; a ausência de clareza ao citar os artigos selecionados, não sendo possível definir o tipo de artigo utilizado e a fonte dos mesmos; a reincidência de referências à utilização da revista “Escola”, citada pela maioria das coordenadoras pedagógicas. Cumpre esclarecer que, nela, os temas são abordados de maneira pouco aprofundada, portanto, não deveria ser considerada fonte principal de informações, como pude perceber diante das afirmações das coordenadoras.

Igualmente na EM não houve referência ao estabelecimento de parceria com a UFMT na realização do processo de formação contínua dos docentes, denotando assim, a fragilidade do vínculo existente entre a universidade e a escola pública, pois, ainda que existam em outras unidades de ensino ações deste tipo, não é uma prática comum entre as escolas, principalmente nas observadas neste estudo. Também não foi citada a possibilidade de colaboração de profissionais externos à unidade escolar para a realização de palestras ou outras atividades que pudessem contribuir com a formação contínua dos docentes. Todavia, essa prática ocorreu em algumas reuniões de formação observadas.

3.7.3 Dinâmicas de trabalho dos grupos de estudo

A fim de analisar a forma com que as leituras foram propostas e realizadas nas escolas pesquisadas, realizei observações nos grupos de estudo por um período aproximado de seis meses. No entanto, durante esse processo, nas entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos de ambas as escolas, o tema foi abordado com o objetivo de conferir suas afirmações com a prática observada.

Portanto, nesta parte do texto, analiso as informações coletadas por ocasião das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos, de modo específico, com relação ao tipo de dinâmica de trabalho para a formação dos professores que os coordenadores consideraram surtir mais efeito na organização dos grupos de estudo.

O coordenador Edgar, da EE, ao ser indagado a esse respeito, afirmou que “[...] a melhor maneira, ainda não sei te dizer, porque ainda estamos na busca.” (EDGAR, 6.jul.2012).

A declaração do coordenador pedagógico é compreensível, considerando ser esse seu primeiro ano de experiência na função, mas também possibilita a percepção de um sentimento de apreensão com a realidade vivenciada, pois demonstra agir com incerteza ao relatar que “ainda estamos na busca”.

A coordenadora Estela, que atua na coordenação da mesma unidade escolar, e possui experiência de cinco anos na função, afirmou:

[...] eu acho que de estar variando, colocando os profissionais pra atuarem também no espaço da escola, os professores. Eu acho mais interessante, porque, mesmo que alguns tenham resistência, é uma forma de valorizar o profissional e de ver e colocar que qualquer um de nós pode estar ali naquela situação, porque ali, ninguém sabe tudo, porque se a gente soubesse não precisava nem de formação mais, não precisava ter esse horário de estudo. E assim, cada um tem algo para contribuir, quando a gente coloca os grupos, que divide em grupo, que faz a leitura de algum texto, você vê a importância das coisas que são colocadas ali, quando é um texto bom, de um autor bom, que você dá oportunidade pras pessoas falarem, né, assim, deixar só o professor como ouvinte, é como se ele não soubesse de nada. É igual colocar só o aluno como ouvinte, então, assim, ter mais essa prática, eu acho assim que surte [efeito], a gente não vê o tempo passar, a dinâmica do estudo é melhor. Mesmo que tenha alguns problemas, mas a dinâmica em si, a reflexão é muito maior. (ESTELA, 31.mai.2012).

A coordenadora demonstrou considerar o professor coautor do processo de formação, não o limitando a mero receptor, o que é um aspecto bastante positivo. Ao afirmar que “cada um tem algo para contribuir” e “Mesmo que tenha alguns problemas, mas a dinâmica em si, a reflexão é muito maior”, demonstrou sua crença na possibilidade da formação contínua ser um processo colaborativo, no qual todos têm a possibilidade de contribuir de maneira efetiva, não negando, porém, as dificuldades existentes. Também ressaltou a importância da reflexão que, a seu ver, ocorre mais intensamente no momento da partilha de opiniões.

A este respeito, concordo com Oliveira (2006) ao afirmar que o momento de reflexão sobre a prática instrumentaliza o professor para fazer um trabalho diferenciado, pois possibilita a compreensão das necessidades de seus alunos. Portanto, é no processo conjunto de compreensão e articulação da teoria com a prática cotidiana que a formação efetivamente ocorre.

As coordenadoras pedagógicas da EM expressaram opiniões bastante próximas às relatadas pelos coordenadores da escola estadual, acrescentando aspectos complementares à compreensão. Segundo a coordenadora Mariana,

Se você pedir pra eles lerem em casa e trazerem a discussão pronta, não flui. Então, eu acho que só flui mais quando a gente vai lendo e discutindo. Mas a gente também propõe que eles apresentem, né, que façam a apresentação de temas e também surte efeito. [...] no grupo que é menor, a gente consegue mais que eles participem, agora, com o grupo maior²¹ [...]. (MARIANA, 13.jul.2012).

Ficou explícita, na afirmação da coordenadora, uma das dificuldades vivenciadas pelos professores no contexto atual: apesar de realizarem as atividades de leitura e reflexão propostas nos grupos de estudo, não o fazem em outros momentos. Há de se considerar a sobrecarga de trabalho como um dos fatores que dificultam a dedicação dos professores ao estudo individual.

A coordenadora Melissa apresentou outra faceta da realidade vivenciada nos momentos dedicados à formação ao revelar:

[...] quando é só texto não vai. O professor, quando está na cadeira sentado, ele é como aluno, ele não gosta só de parte teórica, ele quer a prática também. Então, quando tem algo voltado para a prática, voltado pra uma oficina, fica mais fácil que fique inserido ali o aprendizado. Quando é só teórico, se torna maçante, se torna cansativo, então, não há desenvolvimento. (MELISSA, 13.ago.2012).

É importante ressaltar, entretanto, que os textos adequados para o momento de estudo devem, necessariamente, possibilitar a realização de algum tipo de conexão com a prática vivenciada pelos docentes, haja vista que não existindo esta possibilidade, o desinteresse será inevitável. No entanto, nem sempre será possível a realização de atividade prática, uma oficina, como citado pela coordenadora, mas a própria prática cotidiana docente pode ser analisada pelo grupo de professores, concretizando-se a troca de experiências. Não se trata, portanto, de oferecer respostas ou receitas prontas aos professores, mas sim de proporcionar a construção coletiva de uma prática consciente e refletida teoricamente.

²¹ A coordenadora referiu-se aos dois grupos de estudo desta unidade de ensino, conforme mencionado anteriormente. Cabe observar que o grupo menor a que se referiu é composto pelos professores que atuam no período matutino e participam do primeiro horário (das 15h00min às 17h00min), enquanto que o maior constitui-se de professores que atuam no período vespertino e participam do grupo de estudo no segundo horário (das 17h15min às 19h15min).

A coordenadora Miriam também evidenciou a preferência dos professores por abordagens que exijam deles uma participação mais ativa ao assegurar que a melhor dinâmica é aquela que acontece “[...] na forma de debate, porque de grupo mesmo tem muita dispersão. Nós vimos isso nos nossos encontros. É mais mesmo de falar, por exemplo, um começa, dá seu ponto de vista, outro também e aí, tem, tipo uma discussão ali, que rende mais [...].” (MIRIAM, 4.jul.2012).

Mônica, por sua vez, citou outras atividades desenvolvidas que foram combinadas com o debate por vezes proposto nos encontros de formação:

[...] uma das dinâmicas que nós utilizamos primeiro é deles falarem sobre as suas experiências profissionais, e quando eles vão discutir os textos, nós utilizamos uma dinâmica interessante: trabalha um texto e depois nós passamos um vídeo relacionado ao tema, então, dá pra eles perceberem com a teoria e a prática, então surte efeito mesmo essas dinâmicas. (MÔNICA, 13.jul.2012).

Em seu discurso a coordenadora destacou importantes aspectos que, sob seu ponto de vista, devem permear a formação contínua: a exposição de experiências profissionais, a leitura e a discussão das leituras propostas. Afirmou, ainda, que a visualização de situações por meio de vídeos contribuiu para que a discussão dos assuntos propostos ocorresse de maneira mais efetiva. Desse modo, segundo a coordenadora Mônica, a realização de atividades combinadas entre si são recebidas com maior interesse por parte dos professores.

Ao considerar que o questionamento inicial foi, na verdade, uma proposta para que os coordenadores pedagógicos expusessem a melhor dinâmica de trabalho para a abordagem dos temas nas reuniões de formação, que consideram surtir mais efeito na organização dos grupos de estudo, foi possível notar, por meio de suas declarações, que os procedimentos, por eles elencados, como os mais adequados, são bastante próximos, considerando as duas escolas pesquisadas.

Se o coordenador Edgar, da EE, afirmou ainda não ter descoberto a melhor maneira de abordar os temas na formação docente, na EM, a coordenadora Mariana também iniciou sua exposição elencando o que não dá certo, para somente depois declarar o que, sob sua compreensão, envolve e motiva os professores. Destarte, ressalto o sentimento de insatisfação que transparece no discurso destes coordenadores e a preocupação em realizar um trabalho que possa atingir o objetivo de auxiliar os professores em sua formação.

Outro ponto de destaque se referiu ao fato de que a maioria dos coordenadores citou a leitura e discussão de textos como a melhor dinâmica de trabalho para os grupos de estudo.

Todavia, citaram também algumas características peculiares que complementaram tais práticas: debates, divisão e discussões em grupos, assistir vídeos e exposição realizada pelos professores.

Por fim, destaco a transposição realizada por alguns coordenadores ao compararem os professores a alunos, afirmando que esses não podem ser apenas ouvintes nas situações didáticas propostas. O desejo e a necessidade dos coordenadores pedagógicos em envolver os professores de forma mais participativa para fazer com que sejam também autores de seu processo de formação ficou evidenciado nas falas dos coordenadores de ambas as escolas.

Na próxima seção busco identificar a existência (ou não) de sequência temática e de atividades abordadas na HTPC e na Sala de Educador, por meio da análise das observações e da entrevista realizada com os coordenadores pedagógicos.

3.7.4 Sequência dos temas propostos para o estudo

Nesta pesquisa, busquei verificar não apenas a escolha dos temas, mas sim a sequência da abordagem deles nos grupos de estudo, não necessariamente se eles se repetiam, mas se estavam relacionados entre si, propostos e organizados de maneira sequencial e gradativa. Neste sentido, procurei identificar a existência (ou não) de um encadeamento lógico dos temas propostos para o estudo, na Sala de Educador e na HTPC, realizadas respectivamente na EE e na EM, privilegiando a formação como um processo contínuo.

Nesta parte do texto, trago a abordagem do tema apresentada durante as entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos, para, em outro momento, confrontar essas informações com a realidade observada.

O coordenador Edgar apresenta uma descrição detalhada desta forma de abordagem dos temas ao dizer:

[...] na verdade, em nosso projeto constam cinco temas mais abrangentes e, dentro desses cinco temas, não tem uma sequência [...], mas, quando a gente trabalha um subtema desse projeto, aí, tem uma sequência. Aí, como muda de tema maior, não necessariamente tem uma sequência. (EDGAR, 6.jul.2012).

De acordo com as informações do coordenador, os temas mais gerais não têm, necessariamente, uma ligação direta na temática abordada, contudo, no desenvolvimento de cada tema há sequência na abordagem.

Já a coordenadora Estela, também da EE, afirma que “A gente tenta fazer, que é a orientação que a gente tem, porque assim. no orientativo, eles não querem cada semana um tema diferente [...]. A gente tenta organizar assim, às vezes dá certo, às vezes não dá...” (ESTELA, 31.mai.2012).

A coordenadora refere-se aqui às orientações recebidas dos formadores do CEFAPRO, por ocasião da revisão que é feita no Projeto da Coordenação (já descrito anteriormente), onde são previstos os temas a serem abordados nas reuniões de estudo destinadas à formação contínua, realizadas na Sala de Educador.

Importante destacar a sinceridade da coordenadora ao afirmar que, apesar das tentativas feitas para que os temas tenham uma sequência em sua abordagem, nem sempre isso acontece de fato. Esta situação dificulta a articulação entre os temas, impossibilitando que os profissionais participantes dos encontros de formação realizem, de forma adequada, a construção dos conhecimentos propostos.

Na EM, por sua vez, não houve consenso entre as coordenadoras pedagógicas quanto ao uso de sequência temática nas reuniões de estudo, pois ao considerar as respostas fornecidas pelos sujeitos, a maioria acredita que existe uma conexão entre os temas propostos nas HTPCs.

Nesse sentido, a coordenadora Melissa afirmou:

A gente tenta colocar uma sequência, porque senão, perde o raciocínio e o estudo. Porque não adianta você propor textos aleatórios. Aqui já foram propostos textos aleatórios e não funcionava. Então, assim, todos os textos, todos os trabalhos, [...] estão interligados uns com os outros [...] Então, todos os textos a gente está tentando propor conexão um com o outro, fazer fechamento, antes de iniciar outro tema. (MELISSA, 13.ago.2012).

Já a coordenadora Miriam argumenta que “[...] não está tendo porque a gente está... No início até teve, mas depois como foram surgindo outras necessidades para trabalhar... Então dentro do que é possível a gente está trabalhando o que está sendo prioridade.” (MIRIAM, 4.jul.2012).

Portanto, embora evidenciada a consciência da necessidade de existir relação entre os temas propostos, conforme afirmaram as coordenadoras Melissa e Miriam, ficou expressa, também, a dificuldade encontrada em manter a sequência adequada na abordagem dos temas. Apesar da coordenadora Miriam não deixar claro quais são as “outras necessidades” que foram surgindo ao longo do desenvolvimento do processo de formação proposto pela

coordenação pedagógica, é possível notar que essas necessidades mais urgentes impediram a continuidade prevista inicialmente.

Observo, ainda, que a coordenadora Mônica, da mesma unidade de ensino, afirma que existe sim uma sequência entre os temas propostos nas HTPC, e enfatiza que “[...] nós temos esse cuidado dessa sequência [...], porque não tem como você trabalhar um tema hoje que fala sobre avaliação e amanhã trabalhar outro tema que não tem nada a ver com a avaliação, então a gente tem que ter essa sequência[...]” (MÔNICA, 13.jul.2012). A afirmação da coordenadora na verdade justifica a necessidade de utilização dessa estratégia de ensino, o que é absolutamente compreensível à medida que reconhecemos a adequação de seu uso em situações em que ocorre a aprendizagem. Se a formação contínua está pautada na concepção de aprendizagem ao longo da vida, o uso da sequência temática é oportuno.

Por fim, afirmo que, ao longo do texto, retomarei o aspecto relativo à continuidade dos temas propostos nos grupos de estudo das duas unidades de ensino a fim de constatar se as afirmações dos coordenadores pedagógicos se concretizam na prática observada.

4 LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Abordo, nesta parte do texto, a relação existente entre a leitura e a formação contínua de professores. Para me referir de maneira mais específica a este tema, resgato algumas concepções sobre os conceitos de leitura e de práticas de leitura, relacionando-os com a prática docente. Por fim, realizo um breve apanhado acerca do que algumas pesquisas revelam sobre leitura e formação docente.

4.1 O que é leitura

Ao conceituar leitura, Luckesi *et al.* (2001, p. 124) afirmam: “a leitura escrita, para ser autenticamente leitura, deve ter um *antes* e um *depois*, ou melhor, funcionar como instrumento de comunicação e ligação entre um *antes* e um *depois*.” (Grifo dos autores). Assim compreendida, a leitura tem seu início antes mesmo do contato do sujeito com o texto escrito, nas relações estabelecidas e vivenciadas por ele ao longo de sua história de vida.

Kramer (1998, p. 24) assevera que,

Desde o surgimento da humanidade, o homem lê o mundo que o cerca percebendo a necessidade de atribuir-lhe significado através das diferentes linguagens: gestual, pictórica, oral, escrita. Ser leitor é ser, então, produtor de significados. Ser leitor de textos é praticar leituras em seu cotidiano com capacidade de articulá-las na formação desses significados.

Neste mesmo sentido, Freire (2003, p. 9) nos esclarece que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Portanto, é possível afirmar que o ato de ler nunca é neutro, pois será sempre realizado a partir das concepções de cada indivíduo, de acordo com o contexto e com o momento histórico vivenciado.

Segundo Martins (2007, p. 79), “Assim como há tantas leituras quantos são os leitores, há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com um mesmo texto, ainda quando mínimas as suas variações.” Nossas experiências interferem diretamente na maneira como compreendemos o contexto social em que vivemos, de forma que cada nova leitura realizada será feita de um ponto de partida diferente do anterior. Assim, nossa capacidade de compreensão é ampliada de acordo com as leituras e com as reflexões suscitadas por elas.

Para Nascimento (2011, p. 3),

[...] o leitor ao interagir com o texto e com o autor com o intuito de atingir um processo de significação por meio da leitura é capaz de realizar uma atividade dialógica, cooperativa e que envolve atitudes responsivas ativas, ao inter-relacionar o leitor, o escritor e o texto, no processo de construção de sentidos.

Neste processo não há como o leitor não ser transformado a cada nova leitura realizada, pois, ainda que esta seja um ato solitário, suscitará reflexões por parte do sujeito, haja vista que sua compreensão se dará por meio da interação leitor/autor/texto. Assim, “[...] a leitura se realiza a partir do *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento.” (MARTINS, 2007, p. 33 – grifo da autora).

Desta forma, coaduno com a ideia preconizada por Martins (2007, p. 32-33):

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o *dar sentido a um texto* implica sempre em levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não fica mais restrita ao que está escrito, mas abre-se para incorporar diferentes linguagens. (Grifo da autora).

As experiências socioculturais, o contexto, o contato prévio com o assunto abordado, a vivência do leitor, dentre outros aspectos têm influência direta em seu desempenho na compreensão da mensagem veiculada pelo texto.

Diante do contexto referido, “A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados.” (SILVA, 2002, p. 96).

Contudo, convém lembrar ainda que, de acordo com Orlandi (1999), existem dois principais tipos de leitura, determinadas de acordo com os diferentes níveis de sujeito e com os diferentes tipos de discurso estabelecido e que vão constituir o tipo de relação do leitor com o texto. A leitura parafrástica se caracteriza pela reprodução do sentido do texto atribuído pelo autor, e a leitura polissêmica, que possibilita a atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Ainda de acordo com a autora, um discurso lúdico permite a leitura polissêmica em maior grau do que um discurso autoritário. Da mesma forma, um texto poético permite uma interpretação mais ampla do que um texto científico.

Portanto, a seleção do texto, além de considerar essas características, deve estar em consonância com as necessidades do sujeito leitor. De acordo com Martins (2007, p. 82), “[...] para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de

uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Esses são seus pré-requisitos.”

Desse modo, é importante ponderar que, quando a leitura proposta não atende aos anseios do leitor, ela se torna cansativa e enfadonha, deixando de cumprir seu objetivo final, que é o de levar o sujeito à reflexão a partir do diálogo estabelecido com o autor, mediatizado pelo texto. Segundo Kramer (1998, p. 24),

Leituras são práticas, são fenômenos socioculturais, usos e disposições a partir de referências sociais concretas. Por um lado, a leitura pode ser percebida como estando mais ligada à oralidade, estando o ato de ler diretamente vinculado à sonorização das palavras. Ou pode-se entender que ler não é só transpor imagens gráficas em imagens sonoras, mas sim signos visíveis em sentido. A leitura, então, não é a soma do sentido das palavras que compõem um texto, pois o subtexto e seu contexto é que lhe darão o sentido.

Por conseguinte, quando o texto proposto está totalmente desvinculado do contexto, a leitura realizada tende a ser superficial e não suscita nos sujeitos as reflexões necessárias para sua compreensão adequada. Neste sentido, “[...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 2003, p. 9). Silva (2002, p. 80) enfatiza que

[...] O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade. Como empreendedor de um projeto, o leitor crítico necessariamente *se faz ouvir*. A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas [...]. (Grifo do autor).

O leitor crítico realiza conexões entre o texto, seu contexto e sua compreensão de homem e de mundo, imprimindo à leitura um caráter político que não se restringe à aplicação de conceitos, mas os ultrapassa, reelaborando-os. Ainda de acordo com este autor, “A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: *o texto do próprio leitor*. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera *expressão*: o desvelamento do SER do leitor.” (SILVA, 2002, p. 81 – grifos do autor).

Enfim, são muitos e amplos os aspectos envolvidos no ato de ler e os resultados por ele gerados estarão em consonância com os objetivos traçados em sua proposta, podendo ser desde uma compreensão restrita a mensagem veiculada pelo autor, por meio da decodificação

e reprodução de signos linguísticos, a uma fonte de reflexão e de transformação da realidade em que se realiza, possibilitando assim, a libertação do sujeito.

4.2 Leitura e formação docente – o que as pesquisas revelam

Atualmente, a tônica do mundo das informações tem sido a necessidade de constante atualização, independentemente do universo social a que estivermos vinculados. As mudanças ocorrem em um ritmo intenso e veloz e há uma exigência social cada vez maior para que estejamos plenamente inseridos neste contexto.

A escola, instituição encarregada pela sociedade da transmissão dos conhecimentos historicamente construídos assume, no mundo contemporâneo, importante papel na formação do cidadão. Dessa forma, os profissionais que atuam no espaço escolar necessitam, de maneira cada vez mais premente, atualizar-se acerca dos conhecimentos que compõem a realidade social, para melhor desempenhar suas funções. Sendo o professor o principal agente formador dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a realização consciente de sua prática cotidiana permite que sua ação interfira de modo direto nos resultados obtidos. Assim, a abordagem do conhecimento conduzida por ele poderá ser ativa, realizada de maneira crítica e transformadora, ou passiva, numa atitude de retenção e reprodução dos conceitos apresentados.

Este é um dos aspectos fundamentais a serem considerados no momento da formação de professores realizada no espaço escolar, pois sujeitos que são formados como simples receptores de conhecimentos elaborados por outros, em sua prática profissional, não atuam de forma a favorecer a análise crítica dos conteúdos que estão sob sua responsabilidade na formação dos alunos.

De acordo com García (1999, p. 27), “A formação de professores deverá levar a uma aquisição [...] ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.” Entretanto, em virtude das constantes transformações a que o conhecimento tem sido submetido, tem-se a necessidade não somente da formação inicial, mas, sobretudo, da contínua. Conforme venho argumentando nesta dissertação, acredito que a formação deve organizar-se na perspectiva de levar os sujeitos a refletir sobre sua prática, tendo em vista outras possibilidades de conceber a produção de conhecimento, tanto no processo de ensino-aprendizagem, que se dá no interior da sala de aula, quanto em sua própria formação profissional.

Costa e Silva (2000, p. 102) afirma que “A mera transmissão de conhecimentos – papel assumido pelos professores com fundamentação no behaviorismo – vem sendo progressivamente posta em causa, abrindo espaço à construção de conhecimentos, tanto nos modelos educativos como nos de formação.” Também a formação contínua precisa ser concebida sob esta ótica, considerando o docente como sujeito de sua própria formação.

Estudo de Rodrigues (2004, p. 233), realizado acerca da compreensão dos processos de formação contínua, aponta que aqueles

[...] elaborados, gestados e geridos coletivamente pelos próprios professores têm maiores possibilidades de êxito porque são politicamente decididos, *por* eles *para* eles. Isto produz nos sujeitos envolvidos sentimentos de autonomia, participação e desejo de mudança. (Grifos da autora)

É possível afirmar, portanto, que para que o professor se envolva com o objeto de estudo proposto é necessário que o tema tenha significado para o profissional que dele intenciona apropriar-se. Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 8) argumentam que

A continuidade da formação dos professores é valorizada pela população em geral, pelos profissionais da educação, e reconhecida como uma necessidade para a melhoria da qualificação do trabalho docente pelo Governo Federal, contemplando-a no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, embora de maneira dispersa e fragmentada nos artigos 13, 40, 44, 61, 63, 67, 70 e 87, nos quais dispõe o seguinte: determina como incumbência dos professores a participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao seu desenvolvimento profissional.

Para que a formação contínua obtenha êxito, Rodrigues (2004) enfatiza ser necessário que haja investimentos por parte do sistema, em tempo, espaço e materiais, bem como incentivos para que os professores assumam a formação como um compromisso tanto individual quanto coletivo.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, os professores conquistaram o direito de utilizar uma parte de sua carga horária de trabalho na busca de novos conhecimentos que possibilitem melhor desempenho profissional. Foram organizados, assim, nas unidades escolares, momentos específicos destinados à formação e atualização do corpo docente e dos demais profissionais da educação. Esses momentos são, geralmente, denominados Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Neste ambiente de formação pressupõe-se que a principal atividade a ser realizada é a de estudo, compreendido como leitura, discussão de temas relacionados à prática pedagógica

e à realidade escolar. De acordo com a LDB/96, artigo 67, inciso V; há de se reservar um período para estudos, planejamento e avaliação (BRASIL, 1996). Portanto, podemos afirmar que o estudo é uma das características inerentes ao trabalho docente, uma vez que, como afirmam Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 3), “[...] a Formação Continuada dos professores em exercício tem sido citada como um possível suporte para auxiliar esses profissionais na ressignificação do seu fazer.”

Convém ressaltar, ainda, a necessidade de utilização do espaço de formação contínua para que os profissionais da educação possam debater não somente problemas ligados à organização escolar, ou mesmo de problemas operacionais. É preciso ir além da simples constatação da realidade, enfrentando-a de modo a buscar alternativas de superação das fragilidades encontradas, sejam elas advindas da formação inicial, percebidas na atuação docente, ou mesmo relativas à dinâmica existente no contexto escolar.

Porém, para que a formação contínua possibilite crescimento profissional é necessário envolvimento por parte dos sujeitos que dela participam para alterar sua postura, e passar de meros expectadores a sujeitos de seu processo de formação, ou seja, requer engajamento por parte de todos.

Rodrigues (2004, p. 33), apoiada em Marin (1995), destaca que “a expressão **educação contínua** pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial” (Grifos da autora), por ser uma expressão mais adequada

na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentada, mais inclusiva, menos maniqueísta, ou politizadora. (*Ibid.*)

Neste sentido, nem sempre o que vem ocorrendo nas escolas pode ser denominada formação contínua. Em geral, tem mais conotação de atualização, aqui entendida como o acesso a conhecimentos atuais de determinada área do saber. No entanto, vale lembrar que esta característica tem um caráter mais pontual (GARCÍA, 1999), e não necessariamente de continuidade, ou seja, são realizados estudos estanques acerca de determinados temas, muitas vezes sem articulação entre si.

Partindo do fato de que o conhecimento sistematizado encontra-se, em nossa sociedade, organizado prioritariamente sob a forma escrita, e que as principais fontes de conhecimento são constituídas de textos, a leitura torna-se sua principal forma de acesso.

Segundo Freire (2001b, p. 42) “A prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática.” É, pois, neste sentido que a prática pedagógica precisa ser orientada, visto que a formação profissional docente é uma necessidade constante e que não se esgota na formação inicial do professor antes, contudo, é contínua.

Entretanto, a carga horária de trabalho do professor, que deveria ser destinada à formação profissional, ou seja, a HTPC, muitas vezes não tem sido utilizada de modo a promover oportunidades de acesso a estudos e viabilizar atividades de leitura que tenham como principal objetivo a formação contínua. Estudos de Oliveira (2006) e Mendes (2008) evidenciam a utilização inadequada da HTPC. Elas afirmam que esse espaço tem sido caracterizado pelo professorado como um tempo perdido da carga horária de trabalho e que poderia ser utilizado de maneira mais adequada.

Assim, podemos afirmar que o espaço de formação do professor tem sido subutilizado, o que pode ser entendido como risco para essa importante conquista da categoria, pois o estudo deve partir das necessidades da prática pedagógica comprometida com a educação de qualidade. Este fato gera muita preocupação visto que a HTPC não foi implantada por uma concessão do Estado, mas foi uma conquista dos professores que tiveram incluído, em sua carga de trabalho, um período para dedicar-se ao planejamento e aos estudos pedagógicos.

Salvo honrosas exceções, esses sentimentos expressos nos citados estudos fazem-se cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Assim, é necessário redimensionar esse espaço de maneira a utilizá-lo em favor daqueles que o conquistaram. Não é tarefa simples, porém, é preciso caminhar neste sentido e uma das importantes alternativas na conquista de espaços de luta, não somente por condições de trabalho mais adequadas, mas de práticas mais condizentes com a função social do educador, pode se efetivar neste espaço de formação.

Para que o ato de estudar – individual ou coletivamente – possibilite aprofundamento do conhecimento, bem como o acesso a novos, a principal ação realizada é a leitura, que deve ser um ato significativo, visto que, quando apenas decodificamos signos linguísticos esvaziados de seu significado, a apropriação de novos conhecimentos não se concretiza.

Kramer (2006), ao revelar o que indicam pesquisas que versam sobre o papel da leitura e da escrita na formação de professores, afirma: “[...] as práticas de leitura e escrita precisam ter uma dimensão de experiência.” (KRAMER, 1999 *apud* KRAMER, 2006, p. 43). A autora também ressalta que “Várias pesquisas destacam [...] que muitos professores não se tornam leitores, não aprendem a usufruir dos textos, não escrevem, deixaram de ler ou de gostar de ler e têm medo de escrever.” (BATISTA, 1997 *apud* KRAMER, 2006, p. 43).

Ao identificar o perfil do professor leitor Batista (1998, p. 87), com base em estudos realizados por Gatti *et al.* (1994), afirma que

A mesma representação social do professor-(não)leitor manifesta-se, também, nos resultados de pesquisas sobre docentes e sobre suas relações com a leitura. Eles indicam que os professores leriam pouco e com pouca familiaridade impressos voltados para o desenvolvimento de sua formação profissional [...].

Deste modo, a leitura, ainda que seja considerada um dos principais recursos para o acesso ao conhecimento historicamente construído, não tem sido utilizada pelo professorado de forma incisiva, como uma alternativa de formação ao longo de sua carreira profissional e como importante auxílio no desempenho de sua função.

Ao se referir, ainda, ao perfil do professor leitor, Batista (1998, p. 87), destaca:

Se essa representação do docente brasileiro é adequada, ler não faria parte de suas necessidades cotidianas e não seria uma das formas utilizadas por ele para construir um sentido para a realidade e o estar no mundo. Não seria também um instrumento por meio do qual ele buscaria conhecimentos e informações, seja como indivíduo, como cidadão ou profissional.

As evidências reveladas pelas pesquisas aqui destacadas geram preocupação por indicar que a formação inicial do professor também não tem sido adequada no tocante ao acesso a leituras e estudo de obras completas, mas antes, o material de leitura predominantemente utilizado na formação inicial docente tem sido representado por fragmentos de obras, tais como resumos, apostilas e trechos de livros (GATTI, 2011), sendo, portanto, insuficiente ao exercício adequado da função docente. Isto também se verificou em minha pesquisa, como já destaquei anteriormente.

Deste modo, entendo que há uma lacuna entre a formação de professores e a prática de leitura e escrita para o exercício da função docente, ou seja, o professor, em sua formação inicial, não desenvolve habilidades de leitura e de escrita adequadas e não aprende a utilizá-las eficientemente como suporte na sistematização do pensamento.

De acordo com Kleiman (2011, p. 21), “Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória.” (Grifo da autora).

Assim sendo, destaco a importância de se garantir a apropriação dos conhecimentos veiculados nos estudos mediados pelo coordenador formador, uma vez que as leituras

realizadas na formação constituem-se como uma importante contribuição no processo de apropriação de novos saberes e significações por parte dos professores e dos demais profissionais participantes. Para tanto, a leitura precisa ser realizada de forma ativa. Não basta cumprir a atividade de leitura que, por vezes, é proposta nos grupos de estudo, mas antes, se faz necessário entregar-se à leitura, ter uma atitude de curiosidade, de descoberta, de conquista e, sobretudo, de apropriação de novas possibilidades de conhecer o que por vezes já é sabido, porém, será visto sob um novo ângulo. “Na postura de leitor-sujeito, cada um de nós passa a ser leitor-autor. Não só recebe mensagens, como também as cria e as transmite com nova vida, com nova dimensão. Só o leitor-sujeito multiplica a cultura e a aprofunda.” (LUCKESI *et al.* 2001, p. 143).

Convém ressaltar que a leitura de estudo constitui-se uma necessidade para o desempenho crítico da função do professor e, sob este aspecto, destaco as considerações de Freire (2006, p. 10-11): “[...] Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele.”

Na organização da formação contínua é indispensável considerar as necessidades e anseios dos docentes de modo a promover a reflexão e a análise da prática pedagógica e também do contexto social do qual a escola é partícipe. Segundo Kleiman (2011, p. 35),

[...] a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque uma pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido.

Convém salientar, então, a importância da escolha do tipo de leitura a ser realizada nos encontros destinados à formação contínua dos profissionais da educação, bem como o processo de aquisição dos saberes abordados pela mesma. Este aspecto é parte fundamental para a construção de um conhecimento compartilhado entre os sujeitos, objetivando a melhoria na qualidade da educação ofertada e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Assim, é fundamental a interação dos professores com seus pares, conforme atestam Cardoso e Amâncio (2006, p. 248):

[...] o saber profissional do professor, não é um fenômeno singular, pessoal, ou fruto de sua percepção particular, pois ele está sujeito aos princípios e normas da instituição a que está vinculado, à constituição do corpo docente, e, conseqüentemente, à articulação existente entre seus pares.

Ainda que o processo de construção do conhecimento, mormente o propiciado pela via da leitura, seja algo individual, é impossível negar a influência do grupo sobre as subjetivações do sujeito. Segundo Mendes (2007, p. 52), “A relação dialógica traz a possibilidade de nos conhecer e nos constituir, de analisar nossas concepções, ações e vivências, de conferir sentido às nossas práticas.” Desta forma, o processo de apropriação das práticas de leitura, realizado no ambiente escolar, concretiza-se por meio do diálogo estabelecido com o autor do texto proposto em interação com sujeitos participantes deste momento de formação.

Cardoso (2000, p. 103), apoiando-se em Bakhtin (1992), enfatiza que

[...] o princípio dialógico está relacionado com o princípio de alteridade. No processo de internalização do discurso de outrem, há um movimento de incorporação/apropriação das “*palavras alheias*” que, gradualmente se transformam em “*palavras alheias próprias*” e, por fim, em “*palavras próprias*.” (Grifos da autora).

Isto posto, é também no diálogo, na troca de informações, que, ao construir e reconstruir os saberes, as ideias, as formas de agir e de fazer, vamos nos apropriando não somente de palavras, mas, sobretudo, de conceitos que lentamente vão se tornando parte de nosso repertório individual dos quais lançamos mão e a partir do qual ressignificamos nossa prática profissional.

Finalmente, com Barreto (2008, p. 51),

[...] sabemos que o professor-leitor não será jamais um sujeito acabado. Ele estará sempre em construção, estará sempre em exercício, deverá ser eternamente um leitor. E este exercício não é fácil na maioria das vezes, pois sabemos que leitura nem sempre é prazer, mas é sempre necessária para melhor compreensão do mundo.

É importante considerar ainda que “A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência.” (FREIRE, 2006, p. 11). A leitura precisa ser realizada em conexão com o contexto social e educacional, permeada por aspectos específicos de cada realidade escolar na qual é realizada. Portanto, não deve ser uma atividade considerada neutra, visto que a transformação deve ser seu objetivo final.

Para Chartier (2001, p. 242), “[...] Os intelectuais esquecem-se de que por meio de um livro se pode transformar a visão do mundo social [...].” Infelizmente é o que tem acontecido com os professores nos momentos de formação contínua, visto que, muitas vezes, deixam de

considerar que a leitura abre o caminho para o diálogo e a partilha de informações e possibilita a construção de novos significados para a realidade concreta.

Portanto, na leitura realizada pelos professores em seus momentos de formação, em especial nas escolas pesquisadas, é importante considerar estes aspectos, pois, para que haja estudo, necessariamente, esta atividade deve suscitar uma reflexão mais ampla da realidade e do contexto escolar.

Finalmente, entendo que na formação contínua a leitura precisa ser experimentada pelo professorado num processo de interação e construção coletiva com o grupo de estudos da unidade escolar, em momentos em que ocorram trocas, não somente reflexivas ou inferências, mas, sobretudo, que estes momentos de diálogos sejam perpassados pelas experiências práticas do grupo de professores.

4.3 Práticas de leitura de professores

Ao se referir à importância da leitura em suas duas dimensões, definidas como sendo a leitura da realidade e a decodificação da palavra escrita, Luckesi *et al.* (2001, p. 124) asseguram que “abarcando suas duas dimensões, a prática de leitura é imprescindível aos homens e aos povos; sem ela não haveria progresso, acumulação de conhecimento, transmissão e evolução do saber, registro da memória dos homens.” Portanto, a leitura é o principal meio de acesso ao conhecimento historicamente construído, visto que, por meio das práticas de leitura, sobretudo aquelas direcionadas ao estudo, “[...] o indivíduo executa o ato de conhecer e compreender as realizações humanas registradas através da escrita.” (SILVA, 2002, p. 42).

Soares (2007, p. 58) enfatiza que “As sociedades modernas [...] são fundamentalmente grafocêntricas; nelas a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada”. E ainda, “[...] não há possibilidade de participação econômica, política, social, cultural plena sem o domínio da língua escrita, não há possibilidade de participação nos bens simbólicos sem o acesso à leitura como bem cultural.” (*Ibid.*).

Assim, o acesso ao conhecimento capacita o indivíduo e, de maneira específica, o professor, não somente para um amplo exercício de sua cidadania, como também, possibilita livre acesso a bens culturais essenciais ao exercício de sua função.

Para Costa Val (2004), a leitura, apesar de constituir-se como atividade individual, insere-se num contexto social, no qual são necessárias desde capacidades atitudinais como a

decodificação do texto lido, até a compreensão e ressignificação, ou seja, produção de sentido ao que se lê. Portanto, a cada leitura realizada, vamos ressignificando nossa forma de conceber os conceitos, ao estabelecer ligações com outros conceitos adquiridos em momentos distintos. É nesta relação dialógica, compreendida como um estado de constante movimento, que avançamos na construção de nossos conhecimentos. Assim, nossa formação é constante, pois, ainda que o assunto seja-nos conhecido, há sempre algo novo a descobrir.

Isto posto, concordo com Chartier (2001, p. 242) quando ressalta que “[...] as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos.” Ainda que o autor intencione transmitir um significado específico a um texto, o leitor sempre o compreenderá a partir de suas experiências e interpretações pessoais; sendo a leitura, portanto, um processo individual e único.

De acordo com Costa Val (2004, p. 28), “Ler com compreensão inclui, além de compreensão linear, a capacidade de fazer inferências.” À vista disso, pode ser compreendida como a capacidade de produzir novos sentidos, de interpretação de mensagens subliminares, nas quais se associam os elementos do próprio texto, ou os que fazem parte das experiências vivenciadas pelo leitor, para compreender as informações contidas no texto, para, assim, retirar as “informações ou inter-relações entre relações” que não estão evidenciadas de maneira explícita no texto. (*Ibid.*)

Segundo Luckesi *et al.* (2001, p. 140), “O leitor poderá ser *sujeito* ou *objeto* da leitura, a depender da postura crítica ou a-crítica que assuma frente ao texto sobre o qual processa o seu ato de estudar.” (Grifo dos autores). Os grupos de estudo em ambas as escolas não me permitiram afirmar que, durante o processo de formação dos profissionais envolvidos, privilegiou-se a leitura crítica dos textos abordados. Os aspectos observados denotam uma prática de leitura mais voltada à compreensão da mensagem do que para a ressignificação do conteúdo abordado.

Neste sentido, compreendo que não basta possibilitar o acesso às informações. É necessário garantir a apropriação dos conceitos abordados de maneira significativa por parte dos sujeitos, permitir inferências, debates, assertivas de aplicação prática dos conceitos, diálogo com o texto.

Para Kramer (1998, p. 24), “O leitor, portanto, se constrói de forma complexa, nas práticas reais de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, através do contato físico e íntimo com o livro.” Logo, é por meio da prática da leitura que o indivíduo se torna cada vez mais criterioso diante dos textos propostos, haja vista que sua percepção vai se

aperfeiçoando e seu conhecimento prévio se amplia, o que permitirá uma visão mais crítica diante dos conceitos a ele apresentados.

Neste sentido, “[...] Ler é, em última instância, não só uma ponte para a 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.” (SILVA, 2002, p. 45).

Paviani (2006) afirma que explicitar as modalidades de leitura por meio da própria prática de ler, não é tarefa fácil, pois implica identificar elementos cognitivos de caráter subjetivo, considerando, que, para tanto, os elementos externos identificáveis não são suficientes. Ainda segundo a autora, “Os modos de ler estão intimamente ligados à expressão ‘práticas de leitura’ (ou processos, ou estratégias) que se relacionam a habilidades e competências do leitor relativamente a cada gênero textual.” (PAVIANI, 2006, p. 2. Grifos da autora).

Assim, a leitura é expressa em consonância com o gênero textual a que se refere, podendo variar a cada situação em que ocorre. Deste modo, “[...] temos a leitura como uma prática que requer aprendizagem para seu exercício e, podemos constatar com nossas práticas, uma atividade ainda pouco desenvolvida.” (BARRETO, 2008, p. 51).

Convém ressaltar que, segundo Paviani (2006, p. 2), “[...] a prática da leitura implica níveis, ritmo ou estilo, processos cognitivos e pressupostos sobre o fenômeno hermenêutico da compreensão e da interpretação dos textos.” Por conseguinte, de acordo com a variação textual e com a intencionalidade do sujeito, a leitura de um texto pode ser realizada de diferentes formas, atendendo a interesses também diversos. Ainda que esta intenção esteja voltada somente para o lazer, não há como negar que o resultado da leitura estará ligado à subjetivação do leitor que, conseqüentemente, realizará ressignificações de caráter individual.

Ao definir o procedimento de prática de leitura, comungo com Paviani (2006, p. 2) que ao afirmar que “[...] a expressão prática de leitura pode significar um conjunto de habilidades e competências que se manifestam de diversas maneiras.”, pois, ao lançar mão de diferentes habilidades e fazer uso de diferentes estratégias de leitura, vou estabelecendo as práticas por mim consideradas como sendo as mais adequadas no acesso ao conhecimento escrito. A maneira como me relaciono com a leitura, sua intensidade e frequência, dentre outros aspectos, vão sendo realizados, muitas vezes, de forma natural e inconsciente. Entretanto, são estas práticas que determinam minha relação com a leitura.

Neste sentido, a concepção de *habitus*, citada por Paviani (2006), deve ser considerada como aspecto fundamental neste processo. A autora, apoiada em Chartier (1996), que por sua vez refere-se ao conceito elaborado por Bourdieu, afirma que quanto mais precocemente o

habitus for buscado pela educação, “[...] mais facilmente é incorporado nas práticas humanas. Sua base é constituída na família e influencia diretamente em todos os campos que lhe dão sequência: escola, trabalho, sociedade.” (CHARTIER, 1996 *apud* PAVIANI, 2006, p. 8).

Finalmente, compartilho da afirmação de Paviani (2006, p. 8):

[...] Por sermos naturalmente limitados e por serem infinitas e complexas as informações de que precisamos para a compreensão, melhores resultados serão obtidos nesse processo de práticas de leitura como práticas culturais, resultantes de diversas e sequenciadas experiências integrantes da trajetória do leitor construída na dimensão dos *habitus*. Esse conceito indica uma repetição que é marca constituidora de um grupo que o diferencia de outros grupos. Trata-se de um conjunto de práticas como produto da história que orientam as práticas individuais e coletivas. (Grifo da autora).

Diante do exposto, é possível afirmar que, quanto mais arraigadas culturalmente, mais intensamente as práticas de leitura se farão presentes no cotidiano dos sujeitos, independentemente do objetivo traçado para seu uso.

4.3.1 A presença das práticas de leitura nos grupos de estudo das escolas pesquisadas

Abordo nesta seção do texto, mais detalhadamente, a forma com que as leituras foram realizadas nos grupos de estudo das escolas pesquisadas, evidenciando as práticas de leitura presentes neste contexto de formação. As análises serão realizadas de forma a evidenciar aspectos similares e discrepantes entre os grupos de estudo de ambas as escolas, buscando atender aos objetivos da pesquisa. Conforme descrição anterior, na EM observei quinze (15) encontros, e, em decorrência da organização daqueles momentos de formação, na maioria deles estive presente em dois grupos de estudo distintos, haja vista que a escola organizou um grupo para o atendimento dos docentes que atuavam nos períodos matutino e noturno e outro para atender aos que lecionavam no vespertino. Uma vez por mês foi realizada uma reunião geral abrangendo os dois subgrupos. Para fins de organização, nomeei esses reagrupamentos de Grupo 1 (professores do período matutino e noturno), Grupo 2 (professores do período vespertino) e Grupo 3 (todos os professores da mesma unidade escolar).

Portanto, nas considerações relativas à EM, utilizei estas denominações para referir-me a cada um dos grupos de estudo observados. Esta caracterização fez-se necessária em virtude do desejo de identificação das interações ocorridas entre os sujeitos participantes, bem como, as reações e inferências realizadas terem sido distintas para cada um. Também, em alguns momentos, foram propostos temas diferentes para os grupos 1 e 2.

A fim de sistematizar os diferentes aspectos das práticas de leitura evidenciadas nos grupos de estudo analisados, pautei-me pelos seguintes aspectos: a frequência com que as leituras foram propostas; quais os temas abordados; que materiais foram utilizados; quais estratégias permearam as leituras realizadas; que atividades delas resultaram; a receptividade dos professores frente às leituras estabelecidas e por fim qual a relação estabelecida entre as leituras feitas nos grupos de estudo e as práticas pedagógicas dos professores.

4.3.1.1 Frequência das leituras realizadas nos grupos de estudo

Ao proceder à coleta de dados, minha primeira preocupação foi a de identificar, por meio das observações, a frequência com que foram realizadas as leituras de estudo nos encontros de formação realizados nas escolas pesquisadas. Portanto, como forma de possibilitar ao leitor a visualização destes dados, apresento o quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Leituras de Estudo realizadas na Escola Estadual pesquisada – 2012.

Data	Nº Protocolo	Tipo de texto	Discussão do texto
24/04	10	Artigo	Sim
29/05	12	Questões norteadoras PPP	Sim
05/06	13	Questões norteadoras PPP	Sim
12/06	14	Artigo	Sim
03/07	16	Legislação	Sim
14/08	19	Artigos de Revistas Pedagógicas	Sim
21/08	20	Artigo de Revista Pedagógica	Não
28/08	21	Artigos de Revistas Pedagógicas	Sim

Fonte: Pesquisa documental, 2012.

Em vinte e uma (21) pautas da Sala de Educador realizadas na EE em 2012, apenas dez (10) traziam expressas temáticas de estudo. Porém, apesar de todos os textos terem sido lidos pelos professores, somente nove (9) deles foram discutidos. Ou seja, apenas 47,6% destes encontros foram destinados, ainda que parcialmente, a estudos efetivos, prevalecendo questões administrativas, pedagógicas e de caráter organizacional do cotidiano escolar.

Importa observar que apenas no décimo encontro observado foi realizada uma leitura com o grupo de profissionais participantes da SE. Nos anteriores, apesar de terem sido realizadas leituras de mensagens, recados e das próprias pautas apresentadas nos encontros, a leitura de estudo não se efetivou.

Com relação a este aspecto, destaco que em um dos encontros observados, o formador do CEFAPRO, ao partilhar os resultados de uma pesquisa de avaliação realizada por ele junto

aos docentes daquela unidade escolar, na qual buscou verificar o aproveitamento dos estudos realizados na Sala de Educador, afirmou que

[...] na questão relativa a abordagem e contribuição da Sala do Educador com a prática pedagógica, quase metade dos professores (39%) respondeu “às vezes” para esta questão. Quanto à responsabilidade pela autoformação, 100% dos professores responderam que sim, sentem-se responsáveis por este aspecto de sua profissão. Quanto às sugestões solicitadas, destaca-se a necessidade de realizarem-se os estudos por área do conhecimento, dos temas estarem voltados para as necessidades da escola, da possibilidade de contribuição de palestrantes externos à escola. O formador do Cefapro destacou a necessidade de uma maior participação dele e de outros formadores neste momento de estudo, citado por muitos professores, e sugeriu que houvesse formação em parceria entre os professores e por área do conhecimento. Nestes momentos, poderiam ocorrer várias trocas entre os professores, pois seria uma ação mais colaborativa. Colocou-se à disposição para auxiliar a formação, desde que solicitado, e ressaltou que os temas trabalhados na Sala de Educador são escolhidos pelos professores. (PROTOCOLO 19, EE, 14.ago.2012).

É possível notar, portanto, que de acordo com os resultados apresentados pelo formador do CEFAPRO, segundo os professores, as contribuições deste momento de formação realizado no contexto escolar à prática pedagógica docente, são pouco significativas. O desejo dos professores de que a abordagem dos temas seja realizada por área de atuação, evidenciam a necessidade de uma maior contribuição e articulação entre a formação realizada na escola e a atuação docente.

Chama a atenção o aspecto relativo à demanda, por parte dos professores, de uma atuação mais ativa do formador do CEFAPRO, que, apesar de colocar-se à disposição, deixa claro que só poderá fazê-lo caso haja solicitação, provavelmente por parte da coordenação pedagógica. Ele destaca a necessidade do estabelecimento de parceria entre a coordenação pedagógica e os professores, numa “ação mais colaborativa”. Sobre este mesmo aspecto, o formador salienta a necessidade de participação de todos os envolvidos neste momento de formação não deixando-a apenas a cargo dos coordenadores. Há, portanto, uma tentativa, por parte do formador, de deslocamento do eixo de organização dos momentos dedicados à formação contínua, solicitando o comprometimento e colaboração dos professores.

Mais adiante, em sua argumentação, o formador do CEFAPRO pondera que:

[...] para ser considerada formação continuada, devemos pensar sempre se este momento está refletindo positivamente nas nossas práticas, se está surtindo efeitos nela. Se não estiver contribuindo, é necessário mudar. Também falou sobre a necessidade de estudo neste momento que muitas

vezes não tem acontecido, e que entende as necessidades da escola de discutir outras questões relacionadas à organização das atividades e demandas cotidianas; mas ressaltou que isso não pode ser considerado formação. Afirma, ainda, que só temos duas horas de estudo semanal, e que muitas vezes estes aspectos da organização escolar são discutidos nestas duas horas, o que prejudica o estudo. (PROTOCOLO 19, EE, 14.ago.2012).

O formador, portanto, realiza uma análise dos encontros de formação e indica a necessidade de mudanças na configuração dos mesmos, porém, segundo o protocolo de observação, na sequência, alguns professores manifestam-se a favor da necessidade das discussões relativas às questões organizacionais do contexto escolar, da possibilidade da organização dos projetos pedagógicos ser considerada como estudo, e de suas dificuldades em conduzirem os momentos de formação, dada a sobrecarga de trabalho que possuem.

Também foi solicitada ao formador do CEFAPRO, a possibilidade daquele órgão ofertar cursos nas unidades escolares, ao que respondeu destacando que atualmente há um desfalque no número de formadores, o que tem dificultado esta ação.

Após esta breve discussão, não foram programadas alternativas de reflexão mais aprofundadas com relação ao assunto, e a reunião teve prosseguimento com a discussão de mais um projeto pedagógico. Cabe aqui ressaltar que apesar de a situação vivenciada demonstrar a constatação das lacunas apresentadas na organização dos momentos de formação ofertados na EE, não há clareza quanto ao encaminhamento adequado de superação das mesmas, o que dificulta os avanços neste sentido.

Em relação à EM, verifica-se basicamente o mesmo percentual nos encontros destinados à leitura de estudo. Estas informações podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 7: Leituras de Estudo realizadas na Escola Municipal pesquisada – 2012.

Nº Protocolo	Data	Tipo de texto	Discussão do texto
6	21/05	Mensagem e artigo de revista pedagógica	Sim
9	18/06	Resumo de livro e artigos de revistas pedagógicas	Sim
10	02/07	Artigos de revistas pedagógicas	Sim
11	30/07	Artigo de revista pedagógica e fragmento de capítulo de livro	Sim
13	20/08	Relatório, artigo de revista pedagógica e slides	Sim
14	27/08	Fragmento de capítulo de livro	Sim
15	03/09	Capítulo de livro	Sim

Fonte: Pesquisa documental, 2012.

O primeiro aspecto que destaco refere-se à quantidade de encontros nos quais foram propostas e realizadas leituras de estudo. Dentre os quinze (15) observados, identifiquei a

realização deste tipo de leitura em apenas sete deles, compreendendo 46,67% do total observado. Assim, enfatizo que as leituras foram realizadas em menos da metade dos encontros destinados à formação docente na EM durante o período observado.

Também chamou minha atenção o fato de terem sido propostas leituras de estudo a partir do sexto encontro observado. Ao ponderar que as observações começaram já no início do ano letivo de 2012, considero este fato relevante, haja vista que denota certa demora na realização deste tipo de atividade. Todavia, foi possível perceber regularidade na ocorrência.

Portanto, ao fazer análise comparativa com relação à quantidade dos temas voltados aos estudos, considero que na EM os aspectos organizacionais do cotidiano escolar ocuparam um significativo percentual (53,33%). Avalio, mais uma vez, que as discussões relacionadas à organização escolar e à programação das ações coletivas são importantes para o andamento da escola, no entanto, elas não podem sobrepor-se ao pedagógico, especialmente nos momentos que devem ser destinados à formação docente, sobretudo, à contínua.

De acordo com Almeida (2005, p. 2), é possível definir a formação contínua

[...] como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem. Essas atividades formativas convergem, portanto, para o movimento de elaboração/re-elaboração da cultura profissional docente, ou seja, com a constituição incessante do modo de sermos professores.

Na EM, apesar de que as temáticas apresentadas fossem de interesse da escola, como discussões e demandas internas importantes e necessárias, não foram convertidas em temáticas de estudo que pudessem contribuir à compreensão do problema, a reflexão teórica sobre ele e a busca de um encaminhamento que permitisse articular teoria e prática.

Entendo ser este um importante aspecto a ser considerado na organização dos encontros destinados à formação contínua, pois, se o estudo tem caráter secundário, muitas vezes em virtude de outras urgências que se fazem presentes no cotidiano escolar, a organização desses momentos deve ser revista e avaliada. Compreendo que não há como deixar de trazer à tona discussões que precisam ser realizadas no coletivo escolar e que, na maioria das vezes, carecem de decisão imediata do grupo por ser de interesse geral, contudo, os momentos de estudo não podem ser prejudicados.

Na medida em que não são proporcionadas discussões suscitadas pela leitura de textos relacionados a teorias e pesquisas importantes para a docência, a prática pedagógica fica

comprometida quanto à fundamentação que a embasa e norteia. Neste sentido, concordo com Kramer (1992b *apud* KRAMER, 1994, p. 122) quando afirma que “[...] as teorias só serão de fato capazes de contribuir se forem trazidas como palavras com as quais se pode dialogar [...].” Assim, é imprescindível que, em seus estudos, os professores “[...] tenham acesso às teorias para pensar coletivamente e redimensionar a sua prática.” (KRAMER, 1994, p. 122).

Nas escolas observadas, portanto, o estudo de temas e a leitura de textos cujo potencial pudessem promover o redimensionamento da prática docente ocupou um espaço secundário nas discussões, e, por conseguinte, foram realizados apenas quando não havia demandas mais urgentes a serem resolvidas, descaracterizando o caráter de formação contínua que deveria ser a essência dos grupos de estudo.

4.3.1.2 Temas abordados nos grupos de estudo

No intuito de identificar os temas abordados nos grupos de estudo realizados nas escolas pesquisadas, organizei-os em quadros para facilitar a visualização ao leitor. Começo sua exibição pelos temas tratados na EE, conforme quadro abaixo:

Quadro 8: Temas Abordados no Grupo de Estudo na Escola Estadual pesquisada – 2012.

Nº Prot	Data*	Tema e/ou atividade	Leitura Realizada	Tipo de Texto		Procedimento Após a Leitura	Participação dos Professores
				Mensagem	Estudo		
1	07 Fev.	Organização dos Projetos Pedagógicos da Unidade	Não	-	-	-	Trabalho em Grupos
2	14 Fev.	Organização dos Projetos Pedagógicos da Unidade	Sim	Oração/ Reflexão	-	Não Houve	Trabalho em Grupos
3	28 Fev.	Organização dos Projetos Pedagógicos da Unidade	Sim	Reflexão/ Poesia	-	Não Houve	Trabalho em Grupos e Apresentação dos Projetos
4	07 Mar.	Elaboração do Plano de Ensino Anual	Sim	-	Orientações Curriculares	Discussão do texto	Comentários sobre o Texto/ Trabalho em Grupos
5	13 Mar.	Elaboração do Plano de Ensino Anual	Sim	Oração/ Reflexão	-	Discussão do texto proposto para reflexão	Trabalho em Grupos para Elaboração do Plano de Ensino Anual
6	28 Mar.	Projeto Via Sacra/Avaliação Institucional	Não	-	-	-	Elucidação de dúvidas sobre o conteúdo da reunião
7	03 Abr.	Avaliação Institucional	Sim	Reflexão	Questões: Prêmio Gestão Escolar 2012	Comentários sobre o conteúdo do Texto	Trabalho em Grupos

Continua...

Continuação...

Nº Prot	Data*	Tema e/ou atividade	Leitura Realizada	Tipo de Texto		Procedimento Após a Leitura	Participação dos Professores
				Mensagem	Estudo		
8	10 Abr.	Avaliação Projeto Via Sacra/ Conclusão das Elaboraões dos Projetos Pedagógicos	Sim	Reflexão/ Motivação	-	Não Houve	Trabalho em Grupos
9	17 Abr.	Espiritualidade da Educação Lassalista	Sim	Mensagem/Oração	-	Não Houve	Espiritualidade realizada pelos integrantes da PAJULA.
10	24 Abr.	Avaliação da Aprendizagem	Sim	Artigo	-	Discussão do Texto	Trabalho em Grupos/ Socialização das Discussões
11	22 Maio	Avaliação dos Projetos Pedagógicos	Sim	Oração/ Mensagem	-	Comentários sobre o conteúdo do Texto	Avaliação Oral – Projetos desenvolvidos até o momento
12	29 Maio	Reelaboração do PPP	Sim	Reflexão	-	Não Houve	Trabalho em Grupos – Re-elaboração do PPP
13	05 Jun.	Reelaboração do PPP	Sim	Reflexão	-	Não Houve	Trabalho em Grupos – Re-elaboração do PPP
14	12 Jun.	Prática Pedagógica/ Processo de ensino-aprendizagem	Sim	-	Artigos Diversos	Comentários sobre o conteúdo do Texto	Trabalho em Grupos/ Socialização das Discussões
15	19 Jun.	Escolha do Livro Didático	Sim	Mensagem/ Motivação	-	Não Houve	Análise dos livros didáticos disponíveis para escolha
16	03 Jul.	Ética	Sim	-		Comentários sobre o conteúdo do Texto	Trabalho em Grupos/ Apresentação de Teatro/ Socialização das Discussões
17	31 Jul.	Organização do Projeto Dia dos pais e dia do estudante	Sim	Trecho Bíblico	-	Não Houve	Discussão coletiva dos aspectos organizacionais da festa para os pais e estudantes
18	07 Ago.	Palestra: Saúde do homem	Sim	Slides sobre assunto abordado	-	Comentários sobre o conteúdo dos Slides	-
19	14 Ago.	Processo de ensino-aprendizagem	Sim	-	Artigos de Revista	Comentários sobre o conteúdo do Texto	Trabalho em Grupos/ Socialização das Discussões
20	21 Ago.	Processo de Ensino-aprendizagem	Sim	-	Artigo de Revista	Comentários sobre o conteúdo do Texto	Trabalho em Grupos/ Socialização das Discussões
21	28 Ago.	Processo de Ensino-aprendizagem/ Metodologia de Ensino	Sim	-	Artigo de Revista	Comentários sobre o conteúdo do Texto	Trabalho em Grupos/ Socialização das Discussões

Fonte: Pesquisa documental – 2012.**Nota:** * Todas as datas referem-se ao ano de 2012.

Início a análise dos temas abordados observando que na EE nem sempre foi possível identificá-los no grupo de estudo observado. Mesmo consultando as pautas das reuniões formativas, em alguns momentos foi difícil estabelecer a denominação “tema” para todos os encontros, tendo em vista que, em alguns deles, havia apenas a descrição da atividade a ser realizada como, por exemplo, organização de projetos, escolha do livro didático, dentre outros.

Outro aspecto relevante diz respeito à quantidade de encontros destinados à organização do cronograma de atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo de 2012. Nos oito primeiros encontros observados, o tema central tratava da elaboração de projetos pedagógicos, construção do plano anual de ensino dos professores e avaliação institucional, sendo esta última uma solicitação da SEDUC/MT, que preestabeleceu prazo para entrega.

Somente a partir da nona observação, percebi uma organização de certa forma mais “livre” do grupo de estudo, provavelmente em virtude da estruturação inicial do cronograma de eventos e atividades programadas para o ano letivo terem sido estabelecidas nos encontros anteriores. Entretanto, o primeiro tema elencado foi direcionado à formação espiritual dos profissionais participantes do grupo de estudo. Acredito que esta prática esteja ligada à filosofia da escola que, apesar de pertencente à rede estadual, adota princípios cristãos em sua base filosófica.

Importa ressaltar que a escola não impõe a prática de uma religião específica, mas segue orientação cristã, principalmente no que se refere a relacionamentos interpessoais. Desta forma, as atividades de cunho espiritual não têm relação com a formação profissional dos participantes do grupo de estudo, e, portanto, considero que sua realização deveria ser proposta em momentos diferentes daqueles destinados à formação contínua dos profissionais daquela unidade escolar.

Finalmente destaco a descontinuidade dos temas de estudo elencados para os encontros. No décimo, por exemplo, o tema abordado foi avaliação da aprendizagem. No entanto, não foi retomado nos encontros seguintes, e também não suscitou a continuidade na abordagem de outros temas relacionados a ele, como pode ser observado no Quadro 8.

Outro exemplo de descontinuidade pode ser observado no mesmo quadro, pois o tema Processo de Ensino e Aprendizagem (14º encontro) foi interrompido, sendo retomado somente nos três últimos observados (19º, 20º e 21º).

Esta mesma descontinuidade foi observada na EM, como pode ser conferido no quadro 9 a seguir:

Quadro 9: Temas Abordados no Grupo de Estudo da Escola Municipal pesquisada – 2012.

Nº Prot	Data*	Tema e/ou atividade	Leitura Realizada	Tipo de Texto		Procedimento Após a Leitura	Participação dos Professores
				Mensagem	Estudo		
1	02 Abr.	Reflexão Sobre a Prática Pedagógica/Elaboração dos Planos de ensino	Sim	Reflexão	Proposta Curricular Municipal	Discussão em pequenos grupos	Trabalhos em Grupos/Discussão da Proposta Curricular Municipal
2	09 Abr.	Educação Inclusiva	Sim	Poesia	Slides	Discussão simultânea à realização da leitura	Comentários sobre o assunto abordado
3	16 Abr.	Formação contínua no contexto escolar	Sim	Auto-ajuda	Slides	Discussão simultânea à realização da leitura	Comentários sobre o assunto abordado
4	23 Abr.	Apresentação dos resultados da avaliação externa SAEM	Sim	-	Slides	Discussão simultânea à realização da leitura	Comentários sobre o conteúdo dos slides
5	14 Maio	Educação Inclusiva	Sim	-	Slides	Discussão simultânea à realização da leitura	Comentários sobre o conteúdo dos slides
6	21 Maio	Orientações para escolha dos livros didáticos/ Processo de ensino-aprendizagem	Sim	-	Slides	Discussão simultânea à realização da leitura	Comentários sobre o conteúdo dos slides
7	28 Maio	Avaliação do processo de ensino-aprendizagem	Sim	Auto-ajuda	-	Comentários sobre o Conteúdo da reflexão	Comentários sobre o Conteúdo da reflexão
8	11 Jun.	Palestra: Anemia Falciforme	Sim	-	Slides	Discussão paralela dos dados expostos	Comentários sobre o conteúdo dos slides
9	18 Jun.	Dificuldades de aprendizagem	Sim	-	Fragmentos de textos retirados de livros	Comentários sobre o Conteúdo do Texto	Discussão em pequenos grupos/Socialização das discussões realizadas
10	02 Jul.	Formação de Professores/Carreira docente	Sim	-	Entrevista	Discussão paralela à realização da leitura	Comentários sobre o Conteúdo do Texto
11	30 Jul.	Organização do Processo de Ensino-aprendizagem	Sim	Mensagem/Motivação	Fragmentos de textos retirados de livros	Discussão sobre o Conteúdo do Texto	Trabalho pequenos grupos
11	30 Jul.	Dificuldades de aprendizagem	Sim	Mensagem/Motivação	Fragmentos de textos retirados de livros	Discussão sobre o Conteúdo do Texto	Trabalho pequenos grupos
12	13 Ago.	Deficiência Intelectual	Sim	-	Slides	Discussão simultânea à realização da leitura	Comentários sobre o conteúdo dos slides
13	20 Ago.	Palestra: Avaliação da Aprendizagem/ Ensino de Geografia	Sim	-	Slides	Discussão simultânea a realização da leitura	Comentários sobre o conteúdo dos slides

Continua...

Continuação...

Nº Prot	Data*	Tema e/ou atividade	Leitura Realizada	Tipo de Texto		Procedimento Após a Leitura	Participação dos Professores
				Mensagem	Estudo		
14	27 Ago.	Distúrbios e dificuldades de aprendizagem	Sim	-	Fragmentos de textos retirados de livros	Exposição dos Professores – Grupos	Comentários sobre o Conteúdo do Texto
14	27 Ago.	Organização do Processo de Ensino-aprendizagem	Sim	-	Fragmentos de textos retirados de livros	Exposição dos Professores – Grupos	Comentários sobre o Conteúdo do Texto
15	03 Set.	Pedagogia Paulo Freire e Distúrbios de aprendizagem	Sim	-	Fragmentos de textos retirados de livros	Exposição dos Professores – Grupos	Comentários sobre o Conteúdo do Texto

Fonte: Pesquisa documental, 2012.

Nota: Os protocolos com numeração repetida (9, 11 e 14) referem-se a dois momentos de estudo distintos, pois, como apontado anteriormente, os professores foram divididos em dois subgrupos.

A análise do quadro acima evidencia a diversidade de temas trabalhados nos grupos de estudo, na HTPC da EM, e a descontinuidade dos mesmos (Quadro 9). Embora seja possível identificar temas recorrentes, sua abordagem não ocorreu de forma contínua. O tema educação inclusiva, por exemplo, apesar de ter sido estudado por duas vezes, foi tratado nos momentos descritos nos Protocolos 2 e 5, ou seja, houve uma pausa de dois encontros entre sua abordagem inicial e final.

Também, chamou a atenção o fato de terem sido tratados temas afins, relacionados à educação inclusiva (2º encontro), dificuldades de aprendizagem (9º e 14º encontros), e deficiência intelectual (12º encontro). Importa ressaltar que a unidade escolar possui uma sala de atendimento a crianças com deficiências, o que justifica a recorrência de temas relacionados à área.

A reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e temas correlatos, apesar de também ter ocorrido de forma descontínua, foi proposta em quatro encontros observados: 6º, 7º, 11º e 13º. A abordagem recorrente do tema evidencia consonância com a citada preocupação da equipe gestora com os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas, realizadas recentemente, e que expressam baixo desempenho dos alunos.

Finalmente, destaco a descontinuidade nos temas propostos nos grupos de estudo observados como um fato preocupante, pois, desta forma, as discussões resultantes foram fragmentadas, pouco assimiladas e analisadas pelo professorado. Portanto, a reflexão resultante tende a ser superficial, pois não houve aprofundamento em virtude da própria fragmentação do processo de formação.

Contudo, na maioria dos encontros de HTPC observados as atividades realizadas estiveram voltadas para a formação docente, nos quais foram propostas reflexões sobre as situações do cotidiano escolar, apesar de, em grande parte deles, não terem sido realizadas leituras de estudo, mas, somente exposição de conceitos com auxílio do projetor multimídia, assumindo, portanto, um caráter de atualização pedagógica.

4.3.1.3 Materiais utilizados nos grupos de estudo

Com o objetivo de identificar o tipo de material utilizado na elaboração dos encontros de formação observados nas escolas pesquisadas, questionei os coordenadores pedagógicos, durante as entrevistas, acerca do assunto.

Os coordenadores Edgar (6.jul.2012) e Estela (31.mai.2012) revelam um planejamento paulatino, apoiado no uso de materiais como livros, artigos e vídeos captados da internet. Estela lembra, ainda, que utiliza revistas pedagógicas, materiais advindos da SEDUC/MT e as contribuições do formador do CEFAPRO.

Cabe destacar que os materiais citados pelos coordenadores pedagógicos são bastante diversificados, o que permite o acesso a uma diversidade considerável de conceitos. Portanto, segundo os entrevistados, o acesso a materiais escritos não se constituiu como dificuldade.

Nas observações realizadas, nos encontros em que houve leituras de estudo, identifiquei o uso predominante de artigos retirados da internet, ou materiais advindos da SEDUC/MT.

Na identificação dos materiais utilizados nos grupos de estudo da EM, utilizei os dados coletados nas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas e, também, durante as observações realizadas nos grupos de estudo da HTPC.

Ao ser indagada sobre o tipo de material utilizado para a organização dos encontros formativos, a coordenadora Miriam informou: “São os materiais que a gente vê nas nossas reuniões de coordenadores, os textos propostos e, também, a gente busca fora textos que uma das coordenadoras conhece, faz estudo ou busca na ‘Nova Escola’. Alguma coisa neste sentido.” (MIRIAM, 4.jul.2012).

Importa notar que as informações fornecidas pela coordenadora estão em conformidade com a realidade vivenciada nos encontros de formação, nos quais foi possível notar que a maioria das leituras propostas referia-se a fragmentos ou capítulos de livros e artigos de revistas pedagógicas de circulação nacional, com destaque para a revista Nova Escola.

A coordenadora Mônica ao ser indagada acerca deste assunto revelou que “[...] pra gente preparar, nós utilizamos vários livros e revistas. A revista Nova Escola nós utilizamos muito porque é um material riquíssimo, que dá pra você fazer essa discussão com os professores.” (MÔNICA, 13.jul.2012).

Nas afirmações da coordenadora Mônica, também chama a atenção a ênfase dada à utilização de artigos da revista Nova Escola que, apesar de apresentar uma abordagem interessante e de fácil compreensão sobre variados assuntos do cotidiano escolar, não permite aprofundamento teórico sobre os temas abordados em virtude da brevidade com que são tratados os assuntos em pauta. Desse modo, considero que, apesar da utilização deste tipo de material ser interessante e adequada em reuniões de formação profissional, sua utilização deve ser limitada apenas à complementação das discussões, como textos auxiliares, e não como principal material fornecido ou utilizado nas HTPCs como fonte de leitura.

As coordenadoras citaram, ainda, a utilização de livros e de textos propostos pela SEDUC/MT. De acordo com as observações realizadas pude notar, em alguns encontros, a utilização de capítulos de livros, ou seja, de fragmentos.

Ressalto que, embora a utilização de materiais desta modalidade seja apropriada, somente poderá obter-se aprofundamento teórico por meio da leitura de outros autores que realizem a abordagem do mesmo tema, ou seja, a leitura de um capítulo isolado não garante profundidade nas discussões realizadas. Portanto, enfatizo que a proposição de várias abordagens de um mesmo tema, por meio da continuidade na formação, é que permitirá o amadurecimento na compreensão dos conceitos propostos.

Destaco, por fim, que em ambas as escolas pesquisadas houve predomínio de materiais de leitura que não permitem aprofundamento teórico dos temas abordados, seja pela brevidade com que são tratados, ou pela descontinuidade notada entre eles.

4.3.1.4 Estratégias de leitura utilizadas nos grupos de estudo

As estratégias de leitura utilizadas no grupo de estudo da EE também constituíram aspecto analisado durante as observações realizadas. Como mencionado anteriormente, de um universo de vinte e um (21) encontros observados, apenas em cinco (5) verifiquei sua utilização, porém, sem variação quanto à modalidade.

Logo, a sequência básica na leitura de estudo foi organizada de modo a garantir a leitura dos textos, inicialmente em pequenos grupos, nos quais os textos foram lidos e interpretados. Em um segundo momento, os profissionais participantes do grupo de estudo

reuniam-se novamente e socializavam aquelas discussões, desencadeando novos debates. (PROTOCOLO 10, EE, 24.abr.2012).

Kleiman (2011, p. 24), enfatiza que “[...] O conhecimento mutuamente partilhado é essencial e deve estar acessível [...]”. Neste sentido, as atividades realizadas na EE privilegiaram o acesso ao conhecimento teórico dos membros participantes do grupo de estudo por meio da compreensão coletiva das leituras realizadas.

Destaco ainda, outro momento no qual a leitura foi realizada com a utilização desta mesma estratégia. Nesta ocasião,

[...] o coordenador Edgar solicitou aos professores que se reunissem em pequenos grupos (divisão realizada pelo mesmo de forma aleatória) para procederem à leitura de três textos de Manuel Moran (Anexo A). “Pequenos”, enfatizou o coordenador, “somente frente e verso”. Avisou, ainda, que após a leitura seria feita a discussão deste material. (PROTOCOLO 14, EE, 12.jun.2012).

A leitura foi então realizada pelos participantes do grupo de estudo, e, posteriormente, procedeu-se a socialização das discussões. A ênfase do coordenador quanto ao tamanho do texto encontra ressonância nas afirmações feitas por ele por ocasião da entrevista a mim concedida, quando salientou que os professores têm clara preferência por textos breves.

Entretanto, nem sempre as leituras previstas foram realizadas. Em uma das ocasiões observadas notei que “Não houve tempo hábil para serem realizadas as leituras informativas previstas na pauta para este encontro.” (PROTOCOLO 6, EE, 28.mar.2012). Este fato ocorreu em virtude da necessidade da discussão relativa a aspectos organizacionais da realização de um dos projetos da unidade escolar.

As atividades programadas para aquela semana, principalmente a de percorrer a pé com os alunos o entorno da escola, pelas vias da cidade, demandou muita atenção por parte dos envolvidos e ocupou grande parte do tempo da reunião formativa. Assim, ressalto que o tempo dedicado a momentos nos quais sejam realizadas reflexões, mesmo que breves, ou ainda, efetivadas leituras informativas, muitas vezes, como na ocasião citada, tem sido negado nas reuniões de formação.

Desse modo, acredito que reuniões com esta formatação não podem ser consideradas como momentos de estudo, uma vez que, sem a realização de discussões embasadas teoricamente, sobretudo por via da leitura, o estudo efetivamente não ocorre. Assim sendo, em ocasiões como a relatada acima, a formação de fato não aconteceu.

Com relação às atividades de leitura do grupo de estudos da EM, destaco, dentre as situações observadas, a realização de uma leitura oral ocorrida no primeiro encontro, que teve por finalidade suscitar a reflexão dos participantes. Nesta ocasião foi apresentado

[...] um texto de uma das professoras, produzido no final do ano passado. Trata-se de uma reflexão acerca de sua prática pedagógica, que, por meio de sorteio, foi lido aos demais professores. Após a leitura do texto, não foi realizada nenhuma reflexão sobre seu conteúdo com os demais professores, somente a coordenadora Mônica expressou-se a respeito dizendo: “Você trabalha de forma contextualizada, muito bem! Palmas para a professora!” (PROTOCOLO 1, EM, 02/04/12).

Uma análise mais acurada da situação permitiu verificar que, apesar da proposta inicial ter sido a de realizar atividade de reflexão, a coordenadora se adiantou ao tecer as considerações que lhe pareceram pertinentes, e finalizar, rapidamente, o processo, não permitindo aos professores a efetivação da atividade reflexiva. Em virtude do conteúdo do texto referir-se à prática pedagógica da professora em destaque, a oportunidade de troca de experiência entre os presentes ficou eminente, entretanto, não aconteceu. Assim, o texto tornou-se apenas um comunicado aos presentes naquela HTPC.

Em outra ocasião em que a atividade de leitura esteve em evidência, mais uma vez

[...] foi feita a leitura compartilhada de um texto produzido por um dos professores que participa do grupo de estudos realizado no primeiro horário de formação. O conteúdo do texto destaca a repetição de conteúdos de autoajuda abordados nos encontros de formação [...] traz uma relação entre estas “histórias” e a formação contínua que ocorre no espaço escolar. A coordenadora Mônica retomou alguns pontos do texto relacionando-os com contextos pedagógicos, visto que os professores ficaram inicialmente calados quando foi proposta a reflexão. Os professores iniciaram, então, a discussão, realizando um paralelo entre o conteúdo da reflexão e questões relativas à persistência, necessidade de confiar no potencial de cada um e também no potencial da criança. (PROTOCOLO 3, 16.abr.2012).

A ênfase à modalidade de leitura supracitada indica ser esta uma prática comum. Isto posto, ressalto que a discussão proposta partiu da adequação entre as mensagens veiculadas por elas e o contexto escolar. Todavia, as reflexões e considerações feitas foram de caráter superficial e não contribuíram para a formação profissional dos participantes do grupo de estudo, uma vez que não tocaram em aspectos do cotidiano vivenciado. Ainda que “confiar no potencial de cada um e também no potencial da criança” sejam atitudes positivas e que contribuam para o êxito na função desempenhada, não são, por si só, suficientes.

A leitura de mensagens de autoajuda é uma prática comum no contexto escolar observado, principalmente, pelos organizadores dos encontros e reuniões. Não a considero inadequada, contudo, muitas vezes ela é a única atividade de leitura executada. Nas reuniões em que são tratados assuntos diversos, sua utilização não se constitui um problema, mas, nas reuniões de formação, se for eleita como única fonte de reflexão, seu uso não é apropriado, pois se corre o risco de dar a falsa impressão de que a reflexão é suficiente para intervir em situações problemáticas que, na verdade, necessitam de interferências embasadas teoricamente, debatidas e ressignificadas pelo grupo.

Outra situação que merece destaque ocorreu quando foi proposta uma atividade de leitura aos professores. De acordo com o protocolo de observação,

[...] foi distribuído um pequeno texto para leitura, contudo, antes da realização da atividade, a coordenadora Mônica, arguiu os professores sobre a antecipação do conteúdo do texto [Anexo C]. Após a exposição de opiniões de alguns professores, seguiu-se a leitura do texto. Inicialmente, foi lida a primeira parte dele (introdução) e realizada a discussão com a participação de alguns professores por meio de exemplificações, mais especificamente, referentes a relacionamentos interpessoais. A discussão seguiu com interesse e atenção da grande maioria dos professores. [...]. De modo geral, o texto foi lido e discutido totalmente permeado por situações didáticas. (PROTOCOLO 6, EM, 21.mai.2012).

No extrato citado, aponto a leitura oral do texto, que foi permeada por algumas discussões. Apesar de breve, o texto (Anexo C) suscitou a reflexão de situações do cotidiano escolar que foram partilhadas e discutidas à luz dos conceitos abordados nele. Partindo do posicionamento dos sujeitos, durante a realização da atividade, foi possível destacar que as discussões suscitadas perante os conceitos relacionados a situações concretas do cotidiano escolar despertaram maior interesse dos participantes. Nas palavras de Marcelo (2009, p. 11), “[...] as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores [...]”. O interesse demonstrado pelos docentes, por ocasião da realização da atividade citada, ratifica as afirmações do autor.

O trecho transcrito a seguir apresenta mais uma estratégia de leitura utilizada pela coordenadora na condução do grupo de estudo. A atividade foi efetivada logo após a realização de discussões relacionadas à avaliação de um projeto desenvolvido na escola (Feira Literária), que teve sua culminância na semana anterior (sábado) ao encontro de formação. Também foram discutidas algumas situações relacionadas ao comportamento inadequado

apresentado por alguns discentes, situações relacionadas a dificuldades de aprendizagem e suspeita de casos de violência doméstica envolvendo determinados alunos da escola. As discussões foram realizadas com muita veemência por parte dos professores, pois, aparentavam estar preocupados com o contexto escolar vivenciado.

Na sequência a coordenadora Mônica [...] distribui textos para leitura e reflexão dos professores em duplas e em pequenos grupos para posterior debate acerca dos conceitos abordados [...]. Deixou os professores livres para realizarem o trabalho de reflexão nos grupos, inclusive deslocando-se para outros espaços. Ninguém saiu da sala e o trabalho prosseguiu com os professores realizando a leitura dos textos (para cada dupla foi direcionado um tópico do texto, que não teve acesso aos textos dos demais grupos, a não ser de um quadro inicial que foi comum a todos os textos) [Anexo D]. A coordenadora Mônica informou que teriam cerca de meia hora para realização desta parte da tarefa. Neste intervalo alguns professores saíram da sala para, por exemplo, atender ao celular. Os textos foram lidos, na maioria dos grupos, individualmente e, em seguida, realizaram um pequeno debate (nos grupos menores). (PROTOCOLO 9, EM, 18.jun.2012).

Na proposta de leitura foi possível notar que a atividade não atendeu às necessidades dos professores, considerando-se o pouco interesse com que foi realizada por eles, com membros dos grupos saindo da sala e pouco disponíveis para a concretização de uma reflexão mais profunda sobre o texto proposto. Apesar das sugestões da coordenadora para que buscassem outros espaços para a execução da leitura, nenhum dos grupos se dispôs a sair da sala, que foi tomada por um burburinho de leituras orais feitas simultaneamente.

É importante considerar que o texto proposto para o estudo (Anexo D) não tinha relação alguma com as discussões realizadas anteriormente e, portanto, não proporcionou continuidade no debate por meio da abordagem teórica dos assuntos tratados. Desse modo, o que houve, de fato, foi algo como um desabafo coletivo, no qual foram expostas e discutidas rapidamente situações cotidianas conflituosas e, imediatamente, a coordenadora propôs a leitura de um texto desvinculado da realidade debatida e vivenciada pelo grupo. O contexto explica a falta de interesse dos professores pela atividade proposta que, apesar de planejada e dirigida com competência pela coordenadora, não contou com a participação efetiva dos docentes.

Em mais uma ocasião ocorreu um impasse em virtude da falta de leitura prévia do texto proposto, por parte de alguns dos professores. De acordo com as informações do Protocolo 14, durante a reunião do primeiro grupo de estudos, após a efetivação de uma reflexão acerca da importância da leitura para a formação profissional docente, procedeu-se a

uma discussão de algumas atividades relativas ao desenvolvimento de um projeto pedagógico do qual todos os alunos e professores da escola participaram. Foram dados alguns avisos e em seguida

[...] a coordenadora Mônica solicitou aos professores que iniciassem a discussão do texto proposto para este encontro, que, segundo ela, foi entregue em outra ocasião. Antes, porém, destacou a necessidade de se autogerir a própria formação, e que entende que cada um tenha seu ritmo, contudo, afirmou que percebe que alguns professores não estão realizando as atividades propostas. Ninguém se manifestou a respeito deste tema. Após uma breve pausa, a coordenadora então solicitou que os professores iniciassem a discussão do texto. [...] alguns professores alegaram não terem tido a oportunidade de lê-lo. A coordenadora salientou que, na ocasião em que o texto foi entregue aos professores, foi destinada quase uma hora do encontro para que procedessem a leitura do mesmo. Informou que providenciaria mais cópias para aqueles que porventura estivessem sem o texto, visto que, na ocasião em que o entregou, não havia cópia para todos. Afirmou compreender as pessoas que não o receberam e que, porventura, não tiveram a oportunidade de concluir a leitura, não tivessem condições de realizar o debate proposto. Em seguida a coordenadora Mônica realizou a distribuição dos subitens do texto por meio de um sorteio para que cada grupo, de dois a três professores, pudesse ler novamente e discutir o texto nos grupos para posteriormente proceder a exposição para o grande grupo. Os professores então passaram a realizar a leitura e a discussão do texto nos grupos. (PROTOCOLO 14, EM, 27.ago.12).

A coordenadora, ao destacar a necessidade de que os professores autogerenciassem a própria formação e realizassem as atividades propostas, deixou transparecer sua insatisfação para com o corpo docente. Os professores, por sua vez, mantiveram-se indiferentes e calados frente às declarações dela.

Diante das afirmativas de alguns professores quanto à falta de leitura do texto, apesar de a coordenadora enfatizar que no encontro em que ele fora entregue foi destinada quase uma hora para a realização da leitura, não lhe restou alternativa a não ser reorganizar o trabalho fornecendo novas cópias do texto, mormente àqueles professores que porventura ainda não o tinham recebido, e redistribuir as atividades de estudo.

A necessidade de mudança na estratégia de discussão do texto proposto e realização da leitura durante o grupo de estudos impediu que a atividade fosse concluída naquele encontro, assim como a leitura de outro texto previsto na pauta apresentada. Ao final, a coordenadora distribuiu envelopes aos grupos contendo textos para estudo. Aos professores foi dada a tarefa de ler e organizar os próximos encontros previstos em um cronograma entregue a eles.

Não ficou claro para mim como se daria o acesso dos professores aos textos entregues aos demais grupos, se teriam oportunidade de proceder à leitura prévia para cada encontro ou

se cada grupo iria elaborar uma exposição do texto aos demais professores. Em virtude da necessidade de encerrar a coleta de dados, não pude acompanhar o processo de estudo advindo desses textos.

Destaco, ainda, a dificuldade demonstrada pelos professores em realizar atividades de leitura em momentos diversos daqueles reservados ao estudo coletivo, fato que gerou a impossibilidade de conclusão das atividades previstas para o encontro em pauta.

Concordo com Leitão (2004, p. 27) que “[...] a formação necessária é aquela que se fundamenta nas mais ‘altas teorias’, em conteúdos atualizados, em volume de conhecimentos adquiridos nos livros, e que só a partir desse percurso se chega à ação.”. Portanto, é importante considerar que a leitura prévia dos textos sugeridos para o estudo em grupo possibilita discussão mais acurada dos assuntos propostos, uma vez que permite contato prévio do sujeito com o tema abordado. Mas não foi o que ocorreu, e a proposta inicial de atividade precisou ser alterada.

Também é importante ressaltar a disponibilidade da coordenadora em reorganizar a atividade de estudo proposta, pois, embora tendo sua intenção inicial frustrada, permitiu a leitura do texto durante o encontro.

A análise comparativa do tipo de estratégia utilizada para realização das leituras nos grupos de estudo, permite inferir que na EE não houve variação, sendo efetiva segundo um esquema de certa forma fixo: leitura em pequenos grupos e socialização das discussões com os demais integrantes.

Já na EM, houve maior variação na estratégia aplicada, onde pude notar uso da leitura oral, uso de apresentações em Power point de resumos de livros e artigos, e leitura em pequenos grupos para posterior socialização das discussões.

4.3.1.5 Atividades realizadas nos grupos de estudo após as leituras

Um dos objetivos da pesquisa foi identificar a maneira como é organizado e trabalhado o estudo dos temas, se de forma individual ou coletiva. Assim, passo a apresentar algumas atividades realizadas após a leitura dos textos nos grupos de estudo das escolas pesquisadas. Para tanto, inicio a abordagem pela análise do grupo de estudo da EE e, a seguir, dos grupos da EM.

Conforme já mencionado, as leituras e a interpretação dos textos propostos na EM, realizadas nas ocasiões observadas, se deram coletivamente, no primeiro momento em pequenos grupos, e, na sequência, as compreensões foram socializadas e ressignificadas com

o coletivo dos participantes do grupo de estudo. Essa estratégia de leitura foi aplicada nos cinco encontros em que foram propostos textos para realização dos estudos.

Em uma dessas ocasiões,

Na discussão realizada no coletivo foram destacados aspectos do cotidiano da escola, relacionados a conceitos do dia a dia escolar. Contudo, foi discutido apenas até o item três do grupo três, de um total de seis grupos; devido ao horário da reunião já ter expirado. (PROTOCOLO 10, EE, 24.abr.2012).

O excerto revela a realização de uma atividade significativa e de grande contribuição para a formação teórica do professorado, porém, ressalto que a atividade não foi concluída devido ao esgotamento do tempo previsto para a duração do encontro. Isto ocorreu em decorrência do estudo ter sido iniciado na segunda hora da reunião. Antes disso, foram dados alguns informes e repassadas informações ao grupo por um dos professores que tinha participado de uma assembleia promovida pelo sindicato da categoria docente. Importa salientar que a discussão do texto não foi retomada nos encontros posteriores.

A socialização de informações é, sem dúvida, um aspecto importante do cotidiano escolar e não pode ser negada. Apesar disso, quando essas ações são efetivadas no momento da realização dos grupos de estudo, o tempo destinado às discussões, que muitas vezes são suscitadas por elas, acaba por ser subtraído do total destinado à efetivação dos estudos, assim, acaba por prejudicar o andamento desses.

Destaco, ainda, outra ocasião em que foi realizada a leitura e discussão de texto no grupo de estudo da EE. De acordo com as observações,

[...] Os professores realizaram a leitura e discussão dos textos nos grupos 1 a 3 e, após um tempo predeterminado, todos voltaram a reunir-se novamente e procedeu-se a exposição das conclusões e compreensão de cada grupo para os textos lidos. No momento de exposição dos grupos, outros professores faziam intervenções e colaboravam com a discussão do tema abordado. (PROTOCOLO 14, EE, 12.jun.2012).

A observação revelou que a estratégia eleita foi a mesma da ocasião anterior: leitura em pequenos grupos e socialização das discussões no segundo momento. O envolvimento dos profissionais participantes na atividade realizada foi significativo e intenso e as considerações feitas não se limitaram apenas aos integrantes de cada grupo, mas se estenderam a grande parte dos integrantes do grupo de estudo.

A realização dessa atividade também teve início no segundo momento da reunião, logo após a socialização de alguns informes; porém, os textos indicados eram breves (Anexo A), o que permitiu a concretização da atividade completa dentro do tempo previsto para o encontro de formação.

Ressalto que, devido ao fato das temáticas abordadas nos textos estarem relacionadas à educação de forma geral, e a aspectos ligados a relacionamentos interpessoais, as discussões não suscitaram o debate de situações concretas da realidade escolar e, portanto, permaneceram muito mais no nível de compreensão do que de ressignificação do texto. Neste sentido, cabe lembrar que, para atingir seu objetivo, é preciso que a formação contínua seja organizada de maneira a possibilitar o acesso a saberes teóricos, permeados por aqueles advindos da prática docente para que seja possível proporcionar, conforme preceitua Almeida (2005, p. 5),

[...] uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e que os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender.

Assim sendo, a formação voltada apenas para aspectos teóricos do conhecimento, sem a transposição dos conceitos apresentados para a prática profissional, tende a ser compreendida de forma superficial pelos sujeitos, constituindo-se como um conhecimento circunstancial e passageiro.

Finalmente, destaco que, na EE pesquisada, os temas foram estudados coletivamente, em virtude do acesso aos mesmos terem sido conduzidos em dois momentos distintos: inicialmente com os profissionais reunidos em pequenos grupos, momento em que realizaram a leitura dos textos e, em um momento posterior, no qual as discussões iniciais foram compartilhadas com os demais integrantes do grupo de estudo.

Também busquei, na EM pesquisada, identificar de que forma foram propostos e trabalhados os temas de estudo, se individual ou coletivamente. Para tanto, parti das considerações tecidas pelas coordenadoras pedagógicas, por ocasião das entrevistas com elas realizadas e, posteriormente, procedi ao cruzamento das informações coletadas com os dados obtidos no trabalho de campo por meio das observações feitas nos grupos de estudo.

Início destacando as afirmações da coordenadora Melissa. Ao ser indagada acerca do procedimento adotado nos grupos de estudo após a leitura de um texto, a coordenadora afirmou:

Vamos discutir o texto numa roda de conversas e aproveitar algum “gancho”, se tem alguma vivência em sala de aula ou não, porque, dependendo do tipo de texto que é trabalhado, [...] um conta a sua experiência, fala como resolveu, o outro já, em contrapartida, fala que aconteceu a mesma coisa, mas tomou a postura “tal”. Então, assim, quando é só texto, a gente tem de trabalhar com a roda de discussão. (MELISSA, 13.ago.2012).

A coordenadora Melissa, em suas afirmações, demonstrou valorizar a troca de experiências do professorado como uma oportunidade de enriquecimento entre os sujeitos, à medida que, segundo ela, ao se propor a discussão das leituras permitem-se compreensões diferentes para a análise de situações semelhantes, compondo, assim, uma diversidade de olhares sobre os contextos apresentadas.

A coordenadora Miriam, por sua vez, ao discorrer sobre o mesmo aspecto, indicou a realização da proposta de uma análise por escrito das leituras feitas:

Lê o texto, tem algumas perguntas a serem respondidas ou, então, a gente deixa para os professores fazerem um questionamento e entregar pra gente, do que eles entenderam daquele texto, se é mesmo adequado, quais as contribuições trazidas por ele. Normalmente a gente deixa perguntas [...]. (MIRIAM, 4.jul.2012).

A análise por escrito permite o aprofundamento teórico à medida que exige uma reflexão mais profunda do texto para a do estudo dirigido, seja individual ou coletivamente. Entretanto, nas observações efetivadas nos grupos de estudo da EM, não presenciei nenhum encontro no qual esta estratégia tenha sido utilizada.

Outra situação de destaque se refere à ocasião em que uma das coordenadoras pedagógicas da EM tentou resgatar a importância da leitura na formação contínua dos professores. De acordo com o Protocolo 14 (EM, 27.ago.2012), ela “propôs a leitura de um texto para reflexão que versava sobre a importância da leitura.” (Anexo E).

Por meio desta situação vivenciada, foi possível notar que, apesar do posicionamento da coordenadora ao enfatizar a importância da leitura para a formação docente, as manifestações dos professores foram pouco expressivas e direcionaram-se mais para a prática pedagógica do que para o aspecto da formação profissional. Apenas uma professora enfatizou a importância da leitura para a formação do sujeito, compreendida como forma de acesso ao conhecimento.

Ainda naquela mesma ocasião, após a manifestação tímida dos professores com relação à temática abordada pelo texto, a coordenadora retomou a necessidade da realização da leitura dos textos propostos para os encontros de formação e

[...] falou, então, da importância de gerenciar o tempo para poder realizar a leitura dos textos sugeridos. Destacou, ainda, que todos os textos são muito interessantes e que, com certeza, os professores irão gostar. Ao final a coordenadora quis saber se alguém gostaria de se manifestar, contudo, ninguém se manifestou. (PROTOCOLO 14, EM, 27.ago.2012).

Ainda durante o segundo grupo de estudos, naquela mesma ocasião,

Após a leitura do texto que abordava a importância da leitura, ainda que solicitados, os professores não se manifestaram e não se dispuseram a discuti-lo. Depois de muita insistência da coordenadora, ao indagar se alguém tem o hábito de leitura, apenas uma professora confirmou ter. (PROTOCOLO 14, EM, 27.ago.2012 – 2º grupo).

Deste modo, a coordenadora enfatizou a necessidade de realização da leitura prévia dos textos abordados na HTPC, ressaltando

[...] a importância dos professores realizarem leituras de estudo nos horários de HTP. Lembrou a distribuição das trinta horas de trabalho do professor, distribuída em 20 horas em sala de aula, duas horas para a participação nas HTPCs, duas horas para apoio pedagógico e seis horas para planejamento pedagógico. Destacou, ainda, a necessidade de se reservar, ao menos, uma parte deste tempo para a leitura, enfatizando o valor desta para a formação profissional do professor. (PROTOCOLO 14, EM, 27.ago.2012 – 2º grupo).

Importa notar que a coordenadora enfatizou a importância dos professores destinarem parte da carga horária para a efetivação de leituras voltadas à formação docente, mormente, à leitura dos textos propostos para os grupos de estudo e que, segundo as afirmações feitas pela coordenadora, foram entregues antecipadamente aos docentes.

Todavia, as reações dos professores coadunam com as afirmações de Batista (1998) sobre a representação social do professor não leitor. De acordo com o autor, estas representações podem ser encontradas não só em pesquisas que versam sobre os docentes e suas relações com a leitura, como também, no discurso dos profissionais envolvidos com a formação inicial ou contínua de professores, ao destacarem que estes frequentemente resistem a ler os textos acadêmicos escritos ou propostos por eles nos cursos ou nas disciplinas.

Nos resultados obtidos em minha pesquisa, destaco que, de maneira geral, na maioria dos encontros observados em que foi realizado o estudo dos textos propostos, as leituras dos mesmos foram concretizadas no próprio encontro e não em momentos anteriores. Nos encontros presenciados em que foi solicitada a leitura prévia do texto, ainda que alguns professores se manifestassem confirmando a leitura, uma parte do grupo expressou-se contrariamente. Portanto, é possível afirmar que a realidade por mim encontrada confirma as declarações anteriormente expressas por Batista (1998).

Finalmente destaco uma atividade realizada após a leitura de um texto no grupo de estudo. Naquela ocasião,

[...] a coordenadora Mônica solicitou aos professores que iniciassem a discussão do texto no grande grupo, um grupo por vez. Apenas o primeiro subgrupo realizou a exposição da parte a que tinha ficado responsável e, ao final de sua exposição, a coordenadora Mônica questionou o coletivo de professores quanto ao rendimento deste tipo de dinâmica e quais seriam suas considerações a respeito desta forma de abordar o texto. Alguns professores manifestaram-se favoráveis a esta forma de discussão do tema. A coordenadora, então, alertou sobre o adiantado do horário e afirmou que o estudo do texto seria retomado no próximo encontro. (PROTOCOLO 14, EM, 27.ago.2012).

Este extrato permite identificar a dinâmica de estudo adotada na maioria dos encontros de formação observados nos quais ocorreram leituras de estudo. Como eles têm duração de apenas duas horas, e uma parte é destinada à socialização de informes e/ou aspectos organizacionais da unidade escolar, o tempo destinado ao estudo na EM mostrou-se insuficiente para a realização da maioria das atividades propostas.

Logo, a leitura prévia dos textos seria uma importante alternativa a ser considerada na organização dos grupos de estudo, estratégia essa que foi utilizada algumas vezes pelas coordenadoras pedagógicas. No entanto, de acordo com as observações, não chegaram a surtir o efeito desejado em virtude da não realização da proposta por parte dos professores.

Comparando os resultados encontrados nas duas escolas pesquisadas, foi possível concluir que o tempo de realização das reuniões de estudo foi insuficiente para a introdução, leitura, discussão e aprofundamento dos temas abordados. Este processo poderia ter sido concluído com a abordagem dos temas de maneira contínua, em mais de um encontro de formação, entretanto, esta realidade não se efetivou.

Ressalto que é preciso ter o cuidado de não suscitar nos profissionais participantes dos grupos de estudo os mesmos sentimentos expressos por Meserani (1989, *apud* SILVA, 2003,

p. 10): “Viver é ter que ir a mais uma reunião na escola na segunda-feira, sabendo que não vai ser decidida coisa nenhuma.”

O espaço dedicado à formação contínua, não pode ser esvaziado de seu sentido, avaliado como um momento estéril, pois se assim o for, corremos o risco de vê-lo extinto por estarmos abrindo mão de um direito tão duramente conquistado.

4.3.1.6 Receptividade dos professores com relação às leituras realizadas nos grupos de estudo

Como tenho afirmado ao longo do texto, para que o ato de estudar possibilite aprofundamento teórico, a principal atividade a ser realizada é a leitura. Desse modo, durante a execução da pesquisa, um dos propósitos estabelecidos foi o de identificar a receptividade dos professores em relação às leituras realizadas nos momentos dedicados à formação.

Na EE procurei alcançar este objetivo de dois modos: no primeiro momento, partindo das impressões dos coordenadores pedagógicos por meio de suas afirmações por ocasião das entrevistas concedidas e, posteriormente, identificando as reações dos profissionais participantes da Sala de Educador (SE) durante a realização dos grupos de estudo observados.

O coordenador Edgar, em suas considerações, afirmou que “[...] a maioria recebe bem, mas tem uns que não recebem bem e falam: ‘Ai meu Deus, que texto grande!’ [...] Eles acabam lendo, tem essa rejeição, que, pra mim, não é uma rejeição. Só que depois eles acabam lendo [...]. Tem que ler! Tem que ler! Não tem jeito.” (EDGAR, 6.jul.2012).

Do mesmo modo, a coordenadora Estela ressaltou que “[...] a análise que faço é que a maioria tem uma boa aceitação dos textos [...]” (ESTELA, 31.mai.2012).

Portanto, de maneira geral, segundo os coordenadores pedagógicos, os profissionais participantes do grupo de estudo, e de modo específico os professores, não se negam a realizar atividades relacionadas à leitura durante a realização da SE realizada no ambiente escolar.

Os coordenadores pedagógicos também foram questionados quanto ao tipo de leitura preferida pelos professores durante a SE. Sobre este aspecto específico, o coordenador Edgar, afirmou: “Que tipo de leitura? Ainda não descobri.” (EDGAR, 6.jul.2012). Sua resposta deixou transparecer certo grau de descontentamento com a situação abordada, já que, segundo ele, apesar de afirmar que a maioria dos professores realizam as leituras propostas, elas não têm atendido às expectativas deles, haja vista a não identificação das preferências do professorado por parte do coordenador.

Desse modo, “[...] essa leitura desmotivada não conduz a aprendizagem [...], material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido e é prontamente esquecido.”

(KLEIMAN, 2011, p. 35). Consequentemente, ao negar aos sujeitos a possibilidade de aprofundamento teórico, o estudo acaba por não cumprir seu objetivo.

Por sua vez, a coordenadora Estela, ao referir-se às preferências do professorado com relação ao tipo de leitura utilizada nos momentos de formação realizados na unidade escolar, afirmou:

[...] em geral, [...] eles gostam de textos, que não venham com uma imposição do autor, porque já está trazendo um pensamento fechado. Eles gostam mais dos textos que vem pra reflexão, onde o autor vai indagar. Ele pode até colocar o posicionamento dele, mas, ele indaga todos os lados daquele tema abordado. Quando você já traz um texto fechado, como um orientativo da SEDUC, a resistência é maior. Então, muitas vezes, antes do orientativo, é melhor você trabalhar um autor com um texto relacionado àquilo, que traga a reflexão, pra não ficar algo imposto, [...] a pessoa tem que ter a opção de contribuir com alguma coisa. (ESTELA, 31.mai.2012).

Portanto, segundo a coordenadora, a leitura de textos instrucionais não é bem aceita pelos professores. Revelou que estes preferem os que lhes possibilitem um posicionamento crítico perante as concepções do autor discutido.

Na verdade, trata-se de diferentes modalidades de textos que servem a diferentes propósitos. Os textos “fechados” exemplificados pela coordenadora podem ser classificados como textos informativos e, como tais, permitem uma reflexão apenas voltada para a compreensão ou à contestação do que está posto neles. Já os textos que abordam conceitos relativos às áreas específicas do conhecimento possibilitam uma abordagem mais ampla e voltada à prática pedagógica e ao cotidiano escolar.

Porém, o que não pode ocorrer é que, baseado na possível rejeição dos professores aos textos de caráter orientativo, o tipo de leitura realizada na formação contínua seja superficial, ou, pior ainda, deixe de ser proposta e realizada.

Sobre este aspecto, convém lembrar o que nos adverte Barreto (2008, p. 51), ao afirmar que

[...] não importa o quanto nós lemos, mas o quê e como lemos. Toda leitura necessita de atenção, reflexão, espírito crítico, análise e síntese e são essas ações que possibilitam o desenvolvimento da nossa capacidade de pensar. Necessitamos de opções e atitudes coerentes com a leitura.

Assim, ainda que a leitura de textos de caráter normativo seja necessária, é preciso possibilitar, também, o acesso a textos que possibilitem a reflexão crítica do leitor. Para tanto,

o posicionamento do leitor perante o texto lido é fundamental ao definir o tipo de leitura realizada, podendo ser crítica ou apenas uma compreensão literal do texto. Contudo, de acordo com a modalidade da leitura, o processo de ressignificação poderá ser mais adequado e se dará em maior ou menor grau.

Destaco, ainda, as considerações feitas por uma professora, durante uma das reuniões de formação na EE observada, na qual ela “[...] enfatizou que ninguém tem conhecimento sem leitura e afirmou, ainda, que nós, pobres, só podemos obter melhora em nossa situação social se estudarmos.” (PROTOCOLO 4, EE, 7.mar.2012).

A discussão que gerou este posicionamento referiu-se à leitura de um texto proposto pela SEDUC/MT que apresentava as concepções sobre a Educação das Relações Étnico-raciais (Anexo B). Considero as observações da professora pertinentes, no sentido de estabelecer relação entre leitura e conhecimento. No entanto, observei que trazem consigo uma marcada carga ideológica ao determinar que o acesso à ascensão social ocorra, unicamente, pela via do conhecimento. Este é um posicionamento um tanto frágil e que, dependendo da análise realizada, pode ser facilmente contestado. Entretanto, não cabe aqui fazê-lo uma vez que teria de abordar diferentes concepções filosóficas, distanciando-me de meu objeto de estudo. De qualquer modo, destaco a aparente concordância do grupo com relação ao posicionamento da professora, pois, infelizmente, suas reflexões não suscitaram outras argumentações por parte dos demais integrantes do grupo de estudo.

Na EM, também tive como intento alcançar a receptividade dos professores com relação às leituras realizadas nos momentos dedicados à formação e, para tanto, busquei evidências a esse respeito na compreensão das coordenadoras pedagógicas por meio das afirmações feitas durante as entrevistas realizadas e, ainda, nas observações dos grupos de estudo.

De acordo com a coordenadora Mariana,

Quando você propõe textos que mostram as dificuldades e como trabalhar em sala de aula, eu considero que a receptividade é até boa, mas, quando você trabalha alguma coisa relacionada ainda a ciclos de formação, aí gera uma discussão maior; porque tem professor que ainda considera que o grande erro é o ciclo. Mas, quando você trabalha com dificuldades [...], como ajudar o aluno, eu considero que a receptividade é melhor. (MARIANA, 13.jul.2012).

Assim, os dados evidenciam, mais uma vez, a preferência dos professores pelos saberes que podem ser articulados com a prática pedagógica, na qual seja possível realizar a

transposição dos conceitos abordados na formação para o contexto cotidiano de sua atuação docente.

Ao ser questionada a coordenadora Melissa assim definiu a receptividade dos professores com relação às leituras propostas: “A princípio eles não gostam. [...] um dos grandes entraves, como eu disse, é chamar a atenção do professor para a leitura. A HTPC não pode ser só um momento para cumprir o horário, porque é definido no acordo trabalhista seu, mas são duas horas voltadas para o estudo.” (MELISSA, 13.ago.2012).

As declarações da coordenadora permitem notar uma grande insatisfação com as propostas de realização das leituras de estudo. De acordo com Melissa, não há interesse de grande parte do corpo docente na realização destas atividades.

As considerações da coordenadora são importantes e despertam atenção, apesar disso, há de se considerar dois pontos na análise da situação apresentada: o primeiro refere-se à necessidade de uma acurada avaliação crítica dos temas propostos para a realização das leituras. Como tenho afirmado ao longo do texto, para que despertem o interesse do professorado, devem guardar uma relação estreita entre os conceitos abordados e a prática docente, ou seja, o conteúdo das leituras propostas deve ser significativo.

O segundo ponto que destaco refere-se ao fato de a maioria dos professores participar das reuniões de estudo imediatamente após o turno de trabalho. É inegável o cansaço e, muitas vezes, o esgotamento físico com que os profissionais participam das reuniões de formação, muitas vezes com o único objetivo de cumprir o horário de trabalho. Não é conveniente, neste momento, realizar uma análise mais detalhada acerca dos aspectos referentes à remuneração e condições de trabalho dos professores, dentre outros aspectos, cada vez mais presentes no cotidiano de muitos profissionais da educação. Todavia, são circunstâncias que não podem ser ignoradas.

De qualquer modo, vale reafirmar a importância da leitura na formação profissional do professor e, portanto, ainda que vivenciando situações cotidianas que muitas vezes dificultam a participação adequada, o estudo é uma necessidade inerente à função docente e não pode ser relegado a segundo plano.

Na análise de algumas situações presenciadas, por ocasião das observações realizadas na EM, aponto, ainda, alguns extratos que simbolizam o contexto de formação no que tange à receptividade dos professores em relação às leituras propostas.

Durante um encontro, após as atividades iniciais (distribuição da pauta aos professores, recados e outros), a coordenadora Mônica propôs realizar, naquele momento, a discussão de um texto entregue, segundo ela, para que fosse feita leitura prévia no encontro

anterior. Naquele momento, alguns professores “[...] alegaram que faltaram no encontro anterior, outros, sorrindo, pediram para que ‘chamassem a sua mãe’ porque não tinham lido, enfim, houve um pequeno burburinho na sala.” (PROTOCOLO 6, EM, 21.mai.2012), situação que revelou a falta de compromisso dos docentes com relação às atividades solicitadas. O posicionamento de alguns manifestou desvalorização pelo trabalho da coordenação, uma vez que não houve a preocupação em justificar o ocorrido.

Ainda com relação às leituras solicitadas aos professores nos encontros de formação, destaco uma situação na qual

Um dos professores fez a sugestão de realizar as leituras durante o horário das HTPCs e não em horário extra, justificando que todos têm muitas atribuições. Uma professora ressaltou que, no encontro passado, foi muito bom ter alguém expondo, pois fica mais interessante. Contudo, ressaltou que, quando é uma leitura, não se sente motivada a fazê-la. Gostaria que fosse algo mais dinâmico. (PROTOCOLO 7, EM, 28.mai.2012).

Esta realidade reitera as situações dos excertos anteriores, por meio dos quais é possível verificar que os professores alegaram não ter condições de realizar atividades de estudo em momentos diferentes daqueles reservados para os encontros coletivos. A solicitação do professor representou o desejo da maioria do corpo docente, porém, resalto a declaração da professora, descrita no Protocolo 7, ao firmar que “quando é uma leitura, não se sente motivada a fazê-lo”. Neste sentido, fica evidente que a atividade de leitura a que a professora referiu-se não se constitui em uma atividade prazerosa. Sua afirmação indicou que ela associa o ato de ler a mais uma tarefa a ser cumprida por alguém que a percebe como um fardo e não como uma oportunidade de conhecimento.

Neste sentido, Luckesi *et al.* (2001, p. 119) advertem que “[...] a leitura para atender seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de decodificação de símbolos.” É, pois, com este olhar crítico que as leituras propostas na formação contínua precisam ser avaliadas.

Ainda na análise do excerto do Protocolo 7, outro aspecto que merece ser lembrado refere-se à sugestão feita quanto à realização das leituras durante o horário das HTPCs. O professor que fez a sugestão justificou que eles têm muitas atribuições a cumprir. Exemplo desta realidade pôde ser notado em um dos encontros. Naquela ocasião, a coordenadora Melissa proferia uma exposição sobre a formação de professores de Ciências, quando percebi a presença de uma professora que “[...] durante a exposição, ficou corrigindo as avaliações da ‘Provinha Brasil’ de seus alunos.” (PROTOCOLO 9, EM, 18.jun.2012 – 2º grupo). Esse fato

me chamou muito a atenção, em virtude de ter notado que a maioria dos professores envolvidos concentrava-se na explanação, enquanto a pessoa citada, por sua vez, dedicava-se à correção das provas.

A aplicação de avaliações externas tem sido uma prática constante no contexto atual. Cabe ao professor proceder à correção e entregar os resultados tabulados às instâncias que os solicitaram. Desse modo, o professor é reduzido a mero executor de políticas de avaliação que, muitas vezes, não agregam conhecimento aos alunos.

Na ocasião citada, a professora, apesar de presente na reunião de formação, não participou, mas, sua dedicação em corrigir as referidas avaliações me leva a acreditar que se tratava de uma tarefa imprescindível para o cumprimento de suas atribuições. Portanto, a professora foi impedida de se dedicar à sua formação para cumprir a citada tarefa.

Importa ainda destacar que a qualidade na educação deve ser entendida não somente com a obtenção de bons resultados nos sistemas de avaliação do alunado. Esta compreensão deve dar-se de maneira mais ampla, tendo em vista que, quando o professor exerce com clareza seu papel social e compreende as diversas implicações de sua prática pedagógica, está no caminho para alcançar uma educação de qualidade. Há de se considerar, então, o quanto é urgente e necessária a politização desses sujeitos, possibilitando ao professor apropriar-se do caráter intelectual de sua profissão, para que, assim, possa exercê-la de forma consciente e não apenas como mero executor de tarefas e mais uma peça integrante da engrenagem social vigente.

Os aspectos evidenciados na análise de dados de ambas as escolas, possibilitam afirmar que quando a leitura proposta não desperta o interesse dos professores, os resultados alcançados limitam-se à troca de informações sobre o tema e uma abordagem superficial do mesmo.

4.3.1.7 Relação entre as leituras feitas nos grupos de estudo e as práticas pedagógicas dos participantes – a forma como discutem o que leem

Buscando analisar se há trocas entre os profissionais participantes nos grupos de estudo das escolas pesquisadas, no que se refere aos materiais de leitura e didáticos, sugestões práticas, se ocorrem relatos de experiências, entre outras ações, e como elas se processam durante o momento da formação, parti de evidências da pesquisa advindas principalmente das observações e das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos.

Na Escola Estadual pesquisada, ao questionar o coordenador Edgar sobre a possibilidade de relacionar as questões da prática docente com as leituras feitas nos encontros, ele afirmou que “[...] na maioria das vezes sim, mas, em algumas vezes não, dá uma fuga.” (EDGAR, 6.jul.2012).

Ainda sobre a possibilidade de os professores relacionarem os textos lidos nos encontros de formação com suas práticas, o coordenador acrescentou:

Se apresentarem um texto pra mim, é pra minha formação, não tem como eu não pensar na minha prática: o que isso pode melhorar na minha prática, o que esse texto pode trazer de benefício pra mim. Eu não consigo ver assim uma coisa diferente da outra. [...]. Não sei se todos fazem isso, mas, acho que não tem como não pensar a sua prática. (EDGAR, 6.jul.2012).

Desta forma, de acordo com o coordenador pedagógico, as leituras propostas na SE permitiram realizar a reflexão de aspectos pedagógicos ligados à experiência prática docente.

A coordenadora Estela, por sua vez, ao se referir à possibilidade de relacionar os textos propostos com a prática pedagógica, revelou:

Alguns verbalizam, outros não. Outros, você vê mais na questão de estar utilizando em sala de aula, de estar colocando em prática a sugestão de um colega, de estar comunicando com ele, de estar trocando informações. Porque esse espaço é para isso também. Então, aqueles que têm mais afinidade, trocam informações e ideias. (ESTELA, 31.mai.2012).

Ao ser questionada acerca de considerar possível a realização dessa análise entre os textos propostos e a prática docente, a coordenadora ponderou:

É possível, mas poderia ser muito melhor. Nós ainda não chegamos naquele ponto dessa atuação ser mais forte. Porque a participação é sempre dos mesmos, as mesmas pessoas é que contribuem. Então, assim, a gente ainda tem uma parcela que ainda está só como ouvinte, não relata e, às vezes aquela pessoa está ali ouvindo e tem tanta coisa que passa na cabeça dela que poderia contribuir com o grupo e, às vezes, se retrai e não fala [...]. (ESTELA, 31.mai.2012).

Acrescentou ainda que

[...] o pedagogo tem muito dessa prática. Eu acho assim. É um profissional dentro da escola que contribui muito porque a formação dele é muito embasada nesta prática pedagógica e, que, aliás, nas outras não tem tanto, já que a carga horária é bem reduzida. Então, assim, muitas vezes eles têm

mais facilidade, eu vejo assim, pelo fato de ter lido mais, de ter, né, aprofundado mais em alguns autores. (ESTELA,31.mai.2012).

Inicialmente, a coordenadora relacionou a ressignificação dos textos apresentados a características pessoais dos professores procedendo a uma conexão entre a compreensão dos textos e a facilidade ou dificuldade de expressar suas conclusões ligadas à personalidade do docente. No segundo momento, sua apreciação se voltou para o perfil profissional docente e destacou os pedagogos como profissionais mais embasados teoricamente e, que por esse fato, segundo a coordenadora, são capazes de realizar uma leitura mais crítica dos textos apresentados e relacioná-los mais adequadamente com sua prática cotidiana.

Todavia, a capacidade de se efetivar a leitura de forma crítica, com a realização de inferências, análises dos conceitos apresentados, relacionando-os com a prática pedagógica, deve ser uma habilidade incentivada a todos os docentes envolvidos no processo formativo. Independente da formação profissional inicial, o grupo precisa estar intrincado neste processo, de forma incisiva, para que os resultados obtidos permitam seu crescimento intelectual e para que as discussões realizadas sejam cada vez mais profundas.

De acordo com Barreto (2008, p. 53), “No ato de ler, tanto leitor como o texto se transformam, o leitor ao dar sentido a sua leitura interfere no escrito, e também modifica as formas de organizar seus próprios conhecimentos.”

Portanto, a capacidade de realizar a leitura relacionando conhecimento e atuação, teoria e prática, deve ser a principal característica de uma formação que tem por objetivo proporcionar a participação ativa dos profissionais em seu contexto de atuação com a finalidade de transformar os sujeitos.

Por fim, questionei os coordenadores pedagógicos quanto às evidências por eles percebidas em relação à troca de materiais de leitura e didáticos, sugestões práticas e relatos de experiências entre os professores. Neste sentido, a coordenadora Estela declarou:

[...] o grupo do primeiro ciclo tem um encontro separado, onde eles trocam os livros, as atividades, uma passa pra outra: “Olha, eu fiz esta, deu certo. Essa não deu.” Mas, eu percebo isso mais no ensino fundamental, lá é mais visível. Já no Ensino Médio, eles tentam trabalhar por área também, mas, por ser, assim, muito especializado em cada disciplina, já não ocorre tanto. A gente vê que não tem tanto, é mais desmembrado, é mais separado [...]. (ESTELA, 31.mai.2012).

Desta maneira, segundo a coordenadora, as trocas são realizadas pelos professores do primeiro ciclo, que trabalham com os alunos dos três primeiros anos de escolarização. Os

demais docentes, apesar de também realizarem trocas de materiais, o fazem de maneira menos frequente.

Nos encontros de formação da EE, dos quais participei, não foi possível identificar nenhum momento em que os professores pudessem debater suas práticas, no sentido de partilhar experiências bem sucedidas ou com o objetivo específico de partilhar materiais pedagógicos. As discussões com a abordagem das práticas pedagógicas, apesar de terem sido realizadas em diversos momentos durante o período observado, não culminaram com a troca de materiais, seja de caráter didático-pedagógico ou conceitual, entre os professores.

É possível notar nas declarações da coordenadora que, de acordo com sua percepção, a troca de materiais e de práticas pedagógicas ocorre apenas entre parte dos professores, geralmente os que atuam no primeiro ciclo (compreendido como os três primeiros anos do Ensino Fundamental) e, ainda, em um espaço diferente daquele destinado à formação contínua, ou seja, durante as reuniões específicas para este grupo. Ao passo que, entre os demais professores, segundo a coordenadora, não há evidências de que a troca de materiais e de práticas pedagógicas seja uma prática comum.

Destaco que, no período em que realizei as observações no grupo de estudo da EE, não presenciei nenhuma ocorrência relacionada à troca de materiais didáticos, atividades, relatos de experiências práticas para serem analisadas pelo grupo de professores, salvo aquelas reuniões nas quais foram avaliados os projetos pedagógicos realizados na unidade escolar, quando houve alguns relatos de experiências no sentido de aprovar ou sugerir alterações para algum procedimento adotado na organização das atividades e ações realizadas na execução dos projetos.

Tencionei saber, ainda, se a formação contínua contribuiu com esta prática e de que forma isto aconteceu, ao que a coordenadora respondeu positivamente, acrescentando que

No momento em que se reúnem os grupos, quando separa no grupo menor pra ter essa comunicação, se está lendo algum texto de reflexão, de uma proposta nova de ensino ou de um autor. Naquele momento eles interagem, neste sentido também, naquele momento que fica livre pra eles conversarem. (ESTELA, 31.mai.2012).

Logo, a coordenadora vinculou as reflexões e as possibilidades de ocorrer trocas de experiências nos grupos de atuação específicos dos professores. As asserções da coordenadora foram pertinentes no sentido de valorizar a ocorrência destas práticas, mas seria adequado possibilitar a realização destas ações junto ao grupo de formação como um todo, permitindo a

interação deles, e não apenas nos subgrupos oriundos dos segmentos de atuação dos profissionais.

Ao analisar o grupo de estudo da Escola Municipal estudada, inicialmente apresento as afirmações de algumas coordenadoras relativas a este aspecto da pesquisa e, posteriormente, destaco algumas situações em que foi possível notar as trocas efetuadas entre os professores, bem como a implicação das leituras nas discussões realizadas durante as reuniões de formação observadas.

Ao ser indagada sobre sua percepção quanto às trocas de materiais, atividades e práticas pedagógicas realizadas entre os professores, a coordenadora Mariana declarou que “[...] não. Eu acredito que o único momento em que eles trocam entre si é quando fazem planejamento anual.” (MARIANA, 13.jul.2012).

Portanto, de acordo com a coordenadora, essa não é uma prática comum entre os professores. No entanto, mais adiante, a mesma coordenadora destacou que

[...] eles podem trocar material quando trabalham com as mesmas fases. Por exemplo, eu acredito que as professoras das primeiras, das segundas e terceiras fases trocam algum material entre si, mesmo que não seja homogêneo, todo mundo, mas trocam. Quando você já começa ali, no quarto e no quinto ano, que fragmenta por área, o professor trabalha por área, aí eu já não vejo mais essa troca. Deveria, mas eu acredito que ainda não. (MARIANA, 13.jul.2012).

Deste modo, conforme a avaliação da coordenadora, mesmo não sendo uma prática comum entre os professores, a troca de materiais, quando é realizada, restringe-se aos professores que atuam nos primeiros anos de escolarização, ou seja, os professores unidocentes.

Já a coordenadora Melissa, ao referir-se a essa prática dos professores destacou que “Essa troca de materiais que eu estou falando, é da HTP, não é no momento de estudo.” (MELISSA, 13.ago.2012). Desse modo, ainda que realizada, a troca de materiais ocorre em momentos dedicados ao planejamento pedagógico e não durante os grupos de estudo.

Quanto ao aspecto relativo às contribuições das leituras realizadas durante os encontros de formação sobre a reflexão crítica da prática pedagógica dos professores, a coordenadora Melissa afirmou que “[...] dependendo da leitura que for proposta, vou trazer pra minha realidade e, portanto, vou querer contar minha experiência de sala de aula.” (MELISSA, 13.ago.2012). Neste sentido, segundo a coordenadora, as leituras realizadas podem suscitar reflexões e partilhas de práticas pedagógicas entre os professores participantes dos grupos de estudo.

A coordenadora Miriam, ao referir-se ao mesmo tema, afirmou que

Alguns estão fazendo isso e tendo bons resultados. Os que têm mais resistência, a gente vê que ficam com dificuldade ainda de trabalhar, porque tem resultado. Se você colocar em prática o que a gente trabalha nos grupos de estudo, tem resultado [...]. (MIRIAM, 4.jul.2012).

Assim, de acordo com a coordenadora, ainda que as leituras possibilitassem a reflexão e contribuíssem para que os professores pudessem trocar experiências entre si, nem todos realizavam efetivamente as atividades.

Finalmente, destaco uma situação ocorrida em um dos encontros de formação observado no qual, após a realização da leitura de um texto (Anexo E) que propunha a reflexão sobre a importância da leitura,

[...] uma professora passou a narrar uma metodologia adotada por ela em sala de aula no trabalho com a motivação dos alunos para o ato de ler. A coordenadora Mônica retomou, então, o tema questionando o que os professores pensam da leitura em nossa formação, qual a importância dela neste aspecto. Uma professora então afirmou que a leitura é essencial. Nenhum dos presentes comentou sua afirmação. (PROTOCOLO 14, EM, 27.ago.2012 – 2º grupo).

A realidade observada evidencia que ainda que a leitura tivesse suscitado reflexões sobre a prática pedagógica e possibilitado a partilha por parte dos professores, a participação deles na discussão sobre aspectos presentes no texto foi insuficiente, não provocando discussão do assunto de forma mais entusiasmada e profunda.

Embora as situações cotidianas e as práticas pedagógicas fossem passíveis de abordagem por meio de discussões realizadas durante os grupos de estudo, a realização desse tipo de atividade não foi realizada de forma integrada com os conceitos abordados. Dessa forma, teoria e prática foram contempladas nos momentos destinados à formação de maneira estanque e pouco articulada.

Considerando os aspectos revelados pela pesquisa no que se refere à relação entre as leituras realizadas nos grupos de estudo de ambas as escolas, e as práticas pedagógicas dos participantes, ressalto que a partilha de materiais é realizada, ainda que de maneira pouco evidente, geralmente pelos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, nas duas escolas, a leitura de estudo realizada não suscitou a partilha de práticas pedagógicas por parte dos envolvidos durante o processo de formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que o momento de formação contínua que se efetiva no espaço escolar deve ser organizado de modo a vir ao encontro das necessidades do grupo ao qual se destina, para que seja, assim, significativo, e desperte o interesse de seus participantes. Esta crença me leva a considerar o quão importante é, do meu lugar de sujeito pesquisado e pesquisador, destacar a relevância do uso do espaço de formação que se efetiva no interior das unidades escolares, para o aprimoramento da função docente.

A forma com que o espaço de formação é organizado tem papel fundamental nos resultados obtidos, pois, quando a formação contínua não toma corpo, ou o espaço é subutilizado, o sentimento gerado nos profissionais participantes é de tempo perdido, de engodo, de frustração.

Considerando que a formação contínua tem como principal intento a apropriação e o aprofundamento do referencial teórico, com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional na utilização de proposições práticas, objetivando a aprendizagem do aluno e a melhoria do espaço escolar, nesta pesquisa tive como propósito maior investigar as práticas de leitura efetuadas nos grupos de estudo de duas escolas públicas para analisar suas contribuições na formação dos profissionais participantes.

O desenvolvimento da pesquisa me permite inferir que apesar dos esforços empreendidos pelos coordenadores pedagógicos na organização do processo de formação, no que refere aos temas abordados nos encontros formativos, as práticas de leitura realizadas para o estudo de referenciais teóricos e conceitos que possibilitassem aprofundar o conhecimento dos profissionais participantes, ocupou espaço secundário, tendo sido sobrepujado por atividades voltadas a aspectos administrativos e organizacionais do espaço escolar. Com relação à quantidade de encontros dedicados ao estudo, no tocante a ambas as escolas pesquisadas, os dados apontam para o uso de menos da metade deles para este fim, totalizando 47,6% na Escola Estadual, e 46,67% na Escola Municipal.

Esta característica constatada nas duas escolas analisadas me leva a ponderar que o espaço destinado à formação docente que ocorre no espaço escolar tem deixado de atender às necessidades de aprofundamento e redimensionamento teórico dos conceitos relativos ao exercício da profissão docente, uma vez que foram realizadas somente após o atendimento de outras necessidades que careciam de respostas mais urgentes por parte dos profissionais participantes dos grupos de estudo, tais como organização de projetos pedagógicos e atendimento a solicitações de instâncias superiores, por exemplo. Consequentemente, a

formação contínua ficou descaracterizada, pois as atividades voltadas ao estudo deveriam ser o ponto central dos encontros de formação.

Além dos entraves burocráticos e dos desvios das discussões, a utilização inadequada do tempo também pôde ser notada, em virtude do uso de materiais de leitura que não tinham um caráter formativo no sentido da profissionalidade docente, haja vista que, em alguns momentos dedicados a este tipo de atividade, foram utilizados textos que propunham discussões de cunho de autoajuda, religioso ou com abordagem superficial do conhecimento. Meu posicionamento não é contrário ao acesso e fruição de materiais de leitura deste tipo, contudo, ao configurarem-se como as únicas fontes referenciais utilizadas, não permitem a ampla abordagem de conceitos e situações relativas ao cotidiano escolar, limitando as discussões realizadas. Assim, o problema não reside somente no fato do professor ler pouco, mas, fundamentalmente, no conteúdo e finalidade da leitura empreendida.

Ressalto, portanto, a relevância da escolha do tipo de leitura a ser realizada e o processo de aquisição dos saberes abordados pela mesma, contemplando esta importante característica da construção de um saber coletivo, compartilhado entre todos os sujeitos do processo, a fim de possibilitar melhorias na qualidade da educação ofertada e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Retomo, ainda, o aspecto revelado pelos coordenadores pedagógicos de ambas as escolas quanto à constatação da pouca receptividade dos professores com relação às atividades de leitura. Ao longo da exposição desta pesquisa, declarei minha compreensão quanto à necessidade da realização de reflexões teóricas permeadas pela prática cotidiana do professor. Desse modo, acredito que a postura favorável e flexível para com as atividades desta natureza deve fazer parte do perfil profissional docente, tendo em vista que a formação também é de responsabilidade dos sujeitos, na perspectiva da autoformação.

É neste sentido que a escolha do tipo de leitura realizada ganha ainda mais expressão, pois, para que o sujeito se envolva, de fato, com a atividade proposta, é condição primordial que ela seja interessante e significativa, dando margem a inferências e aplicações práticas dos conceitos abordados, mobilizando o professor-(não)leitor à construção e ressignificação do conhecimento.

Há que se considerar a sobrecarga de trabalho a que os profissionais da educação, de maneira geral, estão submetidos, também como uma característica específica dos grupos de estudo analisados, que promovem os encontros de formação imediatamente após o turno de trabalho de muitos profissionais, fazendo com que sua participação, por vezes, se limite ao

cumprimento de horário. Todavia, ainda que compreendamos tal situação, esta realidade não os isenta das responsabilidades relativas à sua própria formação.

Desse modo, a organização dos encontros destinados à formação contínua no espaço escolar deveria partir de uma postura colaborativa de seus membros participantes, alternativa adotada em alguns momentos de estudo observados na EM, mas que ainda assim conservou o caráter fragmentado dos temas abordados, seja em virtude dos materiais de leitura utilizados, ou no aspecto relativo à continuidade (ou não) dos temas.

A descontinuidade na abordagem dos temas de estudo, foi outra característica revelada pela pesquisa. Para que a leitura permita o aprofundamento teórico, apropriação e ressignificação dos conceitos abordados, ter acesso a diferentes abordagens dos conceitos propostos para o estudo, são fundamentais. A utilização de textos menos aprofundados nos encontros de formação talvez pudesse ter sido amenizada pela abordagem contínua dos temas de estudo, entretanto, esta realidade não foi verificada.

É preciso reafirmar que a formação voltada apenas para aspectos teóricos do conhecimento, sem a devida transposição para a prática profissional dos conceitos apresentados, corre o risco de ser compreendida de forma superficial, tornando-se um conhecimento fugaz e circunstancial. Isto posto, deve, antes, ser oportunizada de modo a integrar aspectos já apreendidos, permitindo sua reelaboração de modo a refletir nas ações dos sujeitos e em sua prática profissional.

Apesar da preocupação demonstrada pelos coordenadores pedagógicos em atender aos anseios dos docentes nos momentos de formação contínua, este aspecto não foi suficiente para sanar a necessidade de formação, participação e reflexão de assuntos voltados a demandas relativas à dinâmica escolar, sejam elas advindas dos sujeitos ou de situações do contexto social em que esta instituição encontra-se inserida, pois refletir sobre a prática docente nos momentos de estudo, com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica, é considerado essencial. Para tanto, é preciso que o processo de formação possibilite a interação entre os sujeitos e permita não somente o crescimento individual, mas, também, coletivo. Entretanto, o estudo revelou a ausência da partilha de experiências pedagógicas bem sucedidas, bem como de materiais, sejam eles didáticos ou de aprofundamento teórico.

Neste sentido é possível afirmar, então, que os espaços observados e constituídos como ambientes de estudo, denominados respectivamente Sala de Educador e HTPC, nas escolas Estadual e Municipal pesquisadas, de acordo com o propósito em que foram concebidos, não podem ser caracterizados como formação contínua, dada a forma como estão configurados atualmente.

Entretanto, dentro das dinâmicas escolares analisadas nos *loci* de pesquisa, os momentos que deveriam ser dedicados à formação profissional têm respondido a alguns propósitos, quais sejam: organização do cotidiano escolar, debate e resolução de assuntos que necessitem de apreciação e aprovação do coletivo de profissionais participantes dos grupos de estudo, organização do processo pedagógico por meio da elaboração de projetos e planos de ensino. Portanto, não é também possível considerá-los como momentos perdidos, pois têm respondido a outros propósitos e necessidades das escolas.

Na Escola Estadual, de modo específico, o formador do CEFAPRO que acompanhava os momentos destinados à formação contínua por ocasião da pesquisa, em um dos encontros observados e descritos no texto, promoveu uma discussão com os profissionais participantes do grupo de estudo, onde alertava para a descaracterização dos encontros, apontando possíveis formas de organização e alternativas para superação da problemática apresentada.

Contudo, os professores reagiram destacando a importância de discussões voltadas a aspectos organizacionais da dinâmica escolar, bem como solicitaram uma participação mais efetiva do formador, que argumentou que só poderia intervir na organização da formação, caso fosse convidado. Os professores pediram, ainda, que fossem disponibilizados mais cursos no CEFAPRO, denotando uma compreensão errônea, que reconhece a formação contínua apenas nas modalidades externas ao ambiente escolar. Ressalto que após este evento, os encontros não tiveram sua estrutura alterada.

Embora a coordenadora Estela tenha afirmado em sua entrevista que a assistência do formador do CEFAPRO é considerada uma das fontes alternativas auxiliares na organização e condução dos encontros de formação, mesmo após o episódio anteriormente citado, a participação deste profissional à frente do grupo não se concretizou em nenhum dos demais encontros observados.

O planejamento da formação contínua preferencialmente deve ser estruturado de maneira a vir ao encontro das necessidades de cada grupo, de cada realidade escolar, buscando atender aos entraves pedagógicos, e cujo objetivo maior seja a oferta de um ensino de qualidade, privilegiando a interação e o diálogo dos profissionais da equipe escolar.

Os dados coletados, apresentados e analisados nesta dissertação, permitem concluir que a maneira como estão organizados os momentos dedicados à formação contínua nas escolas pesquisadas, assumem uma característica de subutilização no que diz respeito ao que lhe é intrínseco, ou seja, existem tempo e espaço legalmente previstos para efetivação do estudo e do aprimoramento profissional, todavia, isso não se concretiza. Apesar de todo o potencial, se perde tempo com a organização da dinâmica escolar e com discussões relativas a

aspectos organizacionais, fazendo com que o foco seja deslocado, em detrimento ao estudo, à aprendizagem, à reflexão crítica, ao aprofundamento do conhecimento pedagógico.

Com a realização desta pesquisa espero contribuir para uma melhor compreensão da importância desse momento de formação dos profissionais da educação, no que tange ao aprofundamento teórico. As questões aqui colocadas ficam como contribuição para novas pesquisas e mesmo para as políticas públicas, para que sejam pensadas ações voltadas à construção de uma escola mais democrática, alicerçada em práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e que articulem teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época; v. 8)

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores. **Boletim do Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: TV Escola, 2005. p. 3-10.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, vol. 18, n. 43, Campinas, Dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32621997000200005>. Acesso em: 08/04/13.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. Práticas de Leitura: o que aprendemos e o que ensinamos. **Ciência & Desenvolvimento - Revista Eletrônica da FAINOR (C&D)**, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte, n. 27, p. 85-103, 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a09.pdf>>. Acesso em: 10/06/2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui, (1981). Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação**, v. 1, nº 1, p. 41- 56.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994. (Coleção Ciência da Educação).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL, República Federativa do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**. de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1998.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. O princípio dialógico e a contrução da narrativa oral. In: **Da oralidade à escrita**: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá/Brasília: EdUFMT/COMPED, 2000, p. 93-130.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Memórias da trajetória docente de uma alfabetizadora: entrecruzando vozes e tecendo fios. In: Frade, Isabel e Maciel, Francisca. **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006. p. 223-253.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de Estudo**: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.

CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática social. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo. Estação Liberdade, 2001, p. 231-253.

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 75-123.

COSTA e SILVA, Ana Maria. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In: **Educação & Sociedade**. ano XXI, n. 72, p. 89-109, ago. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf> > Acesso em 30 jun. 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? **Boletim do Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: TV Escola, 2004. p. 23-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a. (Coleção Leitura)

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Considerações em torno do ato de estudar. In: **Ação cultural para a liberdade**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

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.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 9 de agosto de 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009.

IDEB - O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Entendendo o Ideb. **Visão geral sobre o Ideb:** S.d. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/>>. Acesso em 27 Out. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: Moreira, Antônio Flávio B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor:** questões atuais. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. p. 121-126.

_____. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr. 1998. Nº 7. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde07/rbde07_04_sonia_kramer.pdf> Acesso em: 15/08/2011.

_____. Práticas de leitura e escrita na escola: contribuições de Roger Chartier. **Leitura: teoria e prática.** Ano 24. nº 46 (março de 2006). Campinas: ALB; São Paulo: Global Editora, 2006. p. 39-44.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação,** Dez 2004, n.27, p.25-39. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a02.pdf>> Acesso em: 03/06/2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5. ed. revista e ampliada - Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos; *et al.* **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2001. p. 119-143.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MCLAREN, Peter; RYOO, Jean J. Revolucionando a educação multicultural. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 19, n.34; p. 207-225. Jul/dez. 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo.** Revista de Ciência da Educação, jan./abr. 2009, n. 08, p. 7-22.

MATO GROSSO. CEFAPROS e NTEs. **CEFAPRO**. S.d. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=79&parent=15>. Acesso em: 14 Nov. 2012.

_____. Constituição do Estado de Mato Grosso. Promulgada em 05 de outubro de 1989. Publicada no Diário Oficial em 18 de outubro de 1989. Atualizada até a Emenda Constitucional Nº 56. DE 11/03/2009 (S.O.) 3ª edição revisada e atualizada. Zaluir Pedro Assad (Org.). Disponível em: < http://www.auditoria.mt.gov.br/arquivos/A_a09b61d135ae4f902eaa9a495ec39186CONSTITUICAOESTADUALEC-56-.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2012.

_____. **Projeto Sala de Educador:** Parecer Orientativo Nº 01/2011. Referente ao desenvolvimento do projeto Sala de Educador para o ano de 2011. Cuiabá-MT, 2011b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá, Seduc, 2001. 2. ed.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria nº 451/11/GS/SEDUC/MT de 14 de Outubro de 2011.** Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências. Cuiabá-MT, 2011a. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=13069. Acesso em: 29 Set. 2012.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos; 74) 19. ed.

MEC. Ministério da Educação. **Mais Educação**. S.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/. Acesso em: 30 Out. 2012.

MENDES, Miriam Rejane Magalhães. **Pesquisa colaborativa e comunidades de aprendizagem:** possíveis caminhos para a formação continuada. Brasília, UNB. Dissertação de Mestrado, 2007.

MENDES, Cintia Cristina Teixeira. **HTPC:** Hora de Trabalho Perdido Coletivamente? 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente, 2008. Disponível em: < http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/cintia_mendes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. **A formação centrada na escola:** um desafio aos gestores educacionais. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 11 set. 2012. ISSN: 2175-0939

NASCIMENTO, Priscila Rodrigues. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. **Anais do SILEL**. Volume 2, Número

2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1036.pdf>> Acesso em: 27/01/2013.

NÓVOA, Antonio. **Novas disposições dos professores:** a escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 27 Maio 2011.

_____. **O regresso dos professores.** Pinhais: Editora Mello, 2011.

OLIVEIRA, Noeli Aparecida Rodrigues de. **A HTPC como espaço de formação:** uma possibilidade. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/noeli2.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica:** Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertação e Teses. São Paulo: Pioneira, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura.** Campinas, SP : Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 47-59.

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.** [S.l.: s. n.], 2006.

PSEEE – Sala de Educador da Escola Estadual pesquisada. Rondonópolis, 2012.

PENASSO, Jane Iris Araújo Cabrera; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Possíveis contribuições da formação contínua ao exercício da profissão docente e à educação de qualidade. In: **Congresso de Pesquisa em Educação, 2.** Anais [do] Congresso de Pesquisa Em Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2011. 1 CD Rom. Realizado na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, entre os dias 23 a 26 de outubro de 2011.

PINTO, Carmen Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema, Local,** Rio Grande do Sul, v. 7, n. 1, 2010.

PACEE – Plano de Ação da Coordenação da Escola Estadual pesquisada. Rondonópolis, 2012.

RAMOS, Valmor; *et al.* **A aprendizagem profissional - As representações de treinadores desportivos de jovens:** quatro estudos de caso. Motriz, Rio Claro, v.17 n.2, p.280-291, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n2/07.pdf>> Acesso em: 24/04/13.

REDON, Silvano Aparecido. **Estranhando o familiar:** notas de uma pesquisa etnográfica. Pontourbe. Revista do Núcleo de Antropologia da USP. Ano 2, Versão 2.0. Fev. de 2008. Disponível em: < <http://n-a-u.org/pontourbe02/Redon.html> > Acesso em 30/03/13.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. **Práticas de formação contínua em Mato Grosso:** da autonomia professoral à prescrição da política estatal. 2004. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RONDONÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Normativa 001/2012.** Disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. Rondonópolis, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Leitura em curso.** Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUSA, Paula Raquel Gonçalves de. **HTPC:** horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido? 2007. 140 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2007. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=856>. Acesso em: 24 fev. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 10. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

<http://www.guiageo.com/brasil-mapa.htm> Pesquisado em : 15 de maio de 2013.

APÊNDICE A: Roteiro para a entrevista com os coordenadores pedagógicos



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



ENTREVISTA

1. O que te motivou para ser coordenador (a)?
2. No seu ponto de vista, quais são os principais desafios para o coordenador da formação contínua? E quais são os principais elementos que contribuem para trabalho do coordenador na formação contínua?
3. Como são propostos os temas para a formação contínua? Quais são os critérios para a escolha deles? Quem participa de tal definição?
4. Quais são os materiais utilizados para a seleção dos temas e elaboração da pauta do encontro?
5. Que tipo de dinâmica de trabalho para a formação dos professores você acha que surte mais efeito? Por quê?
6. Após a leitura de algum texto, qual o procedimento adotado a seguir?
7. No seu ponto de vista, qual é a receptividade dos professores em relação às leituras realizadas durante a formação contínua?
8. Que tipo de leitura é preferida pelos professores durante a HTPC/Sala de Educador?
9. Como são propostos os temas para seleção dos materiais de leitura? Você considera que há uma sequência entre eles?
10. Você percebe se os professores conseguem relacionar as leituras feitas durante os encontros com suas práticas pedagógicas? Como?
11. Eles trazem elementos da sala de aula para a formação? Como? Em quais situações?
12. É possível relacionar as questões da prática docente com as leituras feitas nos encontros? Como? Poderia citar um exemplo dessa ocorrência?
13. Você verificou, em algum momento, a troca de materiais de leitura e didáticos, sugestões práticas e relatos de experiências entre os professores? Como? A formação contínua contribuiu para isso? De que forma?
14. As reuniões pedagógicas de formação têm alcançado os objetivos propostos? Por quê?
15. As leituras efetuadas nos grupos de estudo dos professores têm propiciado a reflexão crítica da e sobre a prática docente?
16. Que aspecto mais contribui para que as HTPCs alcancem os objetivos propostos?

ANEXOS

ANEXO A – Textos de José Manoel Moran - Protocolo 14 da Escola Estadual – 12/06/2012	151
ANEXO B – Texto: Educação das Relações Etnicorraciais — Protocolo 4 da Escola Estadual 07/03/2012	156
ANEXO C – Texto: Faça o que eu faço - Protocolo 6 da Escola Municipal – 21/05/2012	158
ANEXO D – Fragmentos de dois capítulos do livro de Gil-Pérez e Carvalho (2003) - Protocolo 09 da Escola Municipal – 18/06/2012	160
ANEXO E – Texto: A importância de ser um professor leitor - Protocolo 14 da Escola Municipal – 27/08/2012	169

ANEXO A – Textos de José Manoel Moran - Protocolo 14 da EE – 12/06/2012

No grupo de estudos realizado na data e local em epígrafe foram estudados três textos de José Manoel Moran:

- a) **Educação afetiva ou controladora? Foco no conteúdo ou em valores?**
- b) **Educação social-escolar humanista e inovadora**
- c) **A afetividade na relação pedagógica**

Para uma maior clareza, os textos estão reproduzidos na íntegra a seguir.

a) Educação afetiva ou controladora? Foco no conteúdo ou em valores?

José Manuel Moran

Recebo, de vez em quando, e-mails como este:

*"Olá professor Moran, lembra de mim? Você me deu aula no primeiro semestre de 2006. Estou escrevendo este e-mail em agradecimento, pois uma vez você me disse que eu tinha potencial e eu acreditei nisso e muito. Hoje escrevo também para lhe convidar a participar do lançamento do livro ***, no qual participo com um conto. Encaminho anexado o convite, gostaria muito que pudesse ir. Um grande abraço e mais uma vez obrigada por acreditar em mim. Roberta".*

Cada vez me convenço mais de que na educação o incentivo, o apoio é mais importante que a cobrança, o controle. Quando conseguimos motivar, incentivar o aluno ele aprende sem nós, ele aprende sozinho, ele corre atrás do que precisa. Quando queremos controlar o processo obtemos alguns resultados imediatos, mas não sabemos o que acontece depois, não sabemos se os alunos continuam com o desejo de aprender ou simplesmente executam algumas atividades supervisionadas enquanto estamos por perto. Por isso, a relação de confiança, afetiva, de apoio é fundamental para obter resultados a longo prazo.

A grande inclusão que precisamos na educação não é a tecnológica – embora necessária – mas a afetiva e a de valores: Inclusão afetiva: acolher os alunos, valorizá-los, dar-lhes força, esperança, entusiasmo. Alunos motivados vão mais longe, caminham com mais autonomia. A afetividade é um componente fundamental pedagógico e contribui decisivamente para o sucesso pessoal e grupal.

A outra grande inclusão é a de valores: o educador ajuda muito o aluno se ensina o que pratica, se ele se mostra como é, como uma pessoa em desenvolvimento, com contradições, mas que procura ser coerente entre o que pensa e faz. Numa sociedade que valoriza muito a aparência (no sentido corporal e no sentido de representar papéis), é fundamental termos educadores que mostrem coerência entre o que ensinam e praticam, que se apresentem como seres em crescimento, com contradições, com acolhimento e incentivo. Num mundo de tanto faz de conta, de tantas aparências e de tantas mentiras, educar dentro da verdade e da coerência já é uma grande inovação.

Além da inclusão digital precisamos da inclusão afetiva e ética: termos educadores e gestores confiáveis, que inspirem confiança, não porque sabem tudo, mas porque procuram ajudar os alunos a caminhar por si mesmos, a aprender juntos, a acreditar nas possibilidades de cada um.

O educador é um profissional cujo papel transcende a matéria que ele trabalha. Além da competência intelectual, de ajudar os alunos a compreender certos assuntos, ele mostra, expressa e trabalha – direta e indiretamente – valores, visões de mundo, sentimentos, modelos de vida. Quanto mais ele aprende a integrar tensões e contradições, melhor mostrará aos alunos como fazê-lo no dia a dia. Quanto mais avança na compreensão do mundo, no equilíbrio emocional, na capacidade de trocar afeto, mais ajuda os alunos a acreditarem em si mesmos, a quererem avançar também, a terem esperança no futuro. Se o educador, além de conhecer bem os temas do seu curso, mostra um processo rico de aprendizagem na vida, de observação, de interação, contribuirá muito para que os alunos – ao menos uma parte – reflitam mais, acreditem mais, desejem crescer como pessoas e como profissionais.

Quando vejo professores que impõem a aprendizagem pela força ou pelo medo, sinto pena de todos – professores e alunos – porque os professores não aprenderam o principal - conteúdo sem vida é pouco significativo - e os alunos poderão acreditar que a aprendizagem é complicada e difícil, o que complicará o desejo profundo de que acreditem que podem aprender por si mesmos.

Se numa instituição escolar temos muitos exemplos de professores controladores, o processo se complica para todos (permanecemos num modelo que não nos prepara para a autonomia). Se temos um equilíbrio entre o número de controladores e de incentivadores, os alunos podem ao menos comparar e escolher modelos de aprendizagem que considerem mais conveniente. Se temos muito mais educadores incentivadores do que controladores facilitaremos a crença e a escolha dos alunos por uma educação mais criativa, empreendedora e humana.

Diante de tantos grupos sociais que mostram que levar vantagem é melhor do que ser honestos, que mentir é melhor do que a verdade, que preferem viver de aparências do que de autenticidade, precisamos de muitos gestores e educadores (não só nas escolas, mas em todas as instituições e grupos) que reafirmem o contrário: que vale mais a pena aceitar-se como pessoas em evolução, com contradições, mas com verdade e coerência do que viver no fingimento, do faz-de-conta.

A preocupação excessiva com a aparência (física, social) mostra a dificuldade de mudar valores que nos ajudariam a crescer mais, mas que contrariam interesses, negócios. O glamour que atribuímos a qualquer pessoa só pelo fato de aparecer na mídia mostra quanto a educação ainda precisa avançar.

A educação tem um papel político fundamental: mostrar a todos que podemos mudar esse estado de coisas que está aí, essa banalização da aparência, do consumo, da mentira e da enganação descarada de muitos grupos, que dificulta sobremaneira a credibilidade das propostas educativas cidadãs.

b) Educação social-escolar humanista e inovadora

José Manuel Moran

Quanto mais rapidamente muda tudo, mais difícil é aprender, viver plenamente, realizar-nos. Há uma tensão crescente entre as expectativas e nossa realidade. As organizações precisam de pessoas criativas e as escolas preparam pessoas previsíveis; precisam de pessoas que saibam colaborar, trabalhar em equipe e as escolas preparam para o individualismo, para a competição pessoal.

Muitas pessoas estão perdidas, desfocadas, fazendo escolhas pouco adequadas. É cada vez mais importante sermos cada vez mais autônomos, desenvolvendo um caminho pessoal coerente e o que vemos é a dependência crescente da moda, da aparência, do consumo, da mídia; a falta de reflexão profunda, de opiniões fundamentadas e de práticas libertadoras.

Numa sociedade cada vez mais complexa, a educação social – além da escolar - é decisiva para encontrar novos caminhos de aprendizagem e realização. A educação atual é previsível, repetidora, distante da vida. Com as mudanças tão profundas em todos os campos, a educação precisa ser muito mais criativa, diferente, envolvente.

A escola sozinha não dá conta dessas demandas. Ela precisa ser repensada profundamente e ao mesmo tempo a sociedade propor ações educativas muito mais abrangentes e significativas, que envolvam continuamente as organizações econômicas e sociais, as famílias, o poder público e as mídias.

São muitas as mudanças necessárias:

- Um currículo, mais integrado, mais próximo do cotidiano, com muita mais liberdade de percurso, de escolhas, de integração significativa.
- Metodologias, mais ativas e focadas em pesquisa e produção, em jogos, na relação prática-teoria-prática.
- Maior integração com os pais, com a família. Se a família é educadora, a aprendizagem se torna muito mais fácil e a escola avança mais.
- Melhor organização do tempo e de espaço, muito mais flexível (educação multiespacial e multitemporal). Uma parte em sala de aula, outra na Internet, e outra na cidade, em contato com os lugares significativos para a aprendizagem e para o trabalho.
- Professores mais preparados, melhor formados, melhor remunerados, escolhendo os melhores alunos para serem preparados para a docência. Professores mais humanos, afetivos, acolhedores, além de competentes.
- Gestores pró-ativos, dinamizadores, bem preparados e com visão humanista.
- Uma educação social mais organizada e continuada, que atenda a públicos específicos: jovens casais-pais, pessoas marginalizadas, pessoas com dificuldade de empregabilidade, idosos, pessoas presas. Ensinando valores importantes para a convivência, para o equilíbrio pessoal, para a não dependência emocional, para a valorização pessoal.

- Utilizando as mídias possíveis e de forma integrada nos novos nichos educacionais.

Todas as pessoas precisam ser educadas para aprender a conviver numa sociedade complexa, a respeitar as diferenças, a colaborar mais, a fazer escolhas afetivas mais realizadoras, a ter objetivos de vida mais ricos e abrangentes, a construir percursos mais interessantes e produtivos.

Se tivermos uma educação escolar e social mais interessante, competente e motivadora formaremos melhores cidadãos, melhores profissionais, melhores pais, melhores governantes, melhores pessoas e mais realizadas.

Tudo isto está por fazer. É uma tarefa de longo prazo e que exige o melhor de nós, de todos os que queremos mudar este país para melhor.

c) A afetividade na relação pedagógica

José Manuel Moran

É muito difícil equilibrar controle e liberdade, autoritarismo e afetividade. Em grupos grandes a tendência é a olhar mais a norma do que as pessoas, a regra do que as circunstâncias. Os limites são importantes, mas a relação pedagógica afetiva é fundamental. Aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais.

Pela educação podemos ajudar a desenvolver o potencial que cada pessoa tem, estimulando suas possibilidades e diminuindo suas limitações. Um caminho importante é mostrar atitudes de compreensão e estar atentos para superar a intolerância, a rigidez, o pensamento único, a desvalorização dos menos inteligentes, dos fracos, dos problemáticos ou “perdedores”.

Praticar a pedagogia da inclusão de todos e de todas as formas. A inclusão não se faz somente com os deficientes, ou com os marginalizados. Dentro da escola muitos alunos se sentem excluídos pelos professores e colegas. São excluídos pelos professores, quando nunca falam deles, quando não lhes dão valor, quando são ignorados sistematicamente. São excluídos quando falam com e dos mesmos e descuidam os demais. São excluídos quando exigem de pessoas com dificuldades intelectuais, emocionais e de relacionamento, os mesmos resultados.

Há uma série de obstáculos para superar: a formação intelectual que valoriza mais o conteúdo, o intelecto, a razão. Professores e gestores frequentemente possuem uma formação emocional, afetiva deficiente. Por isso, tendem a enxergar mais os erros que os acertos. Salários baixos e falta de reconhecimento também dificultam o equilíbrio emocional, a auto-valorização, a boa auto-estima.

Por isso, ao mesmo tempo que se implantam políticas efetivas de valorização profissional, é importante organizar atividades, cursos e programas com gestores e professores para que todos desenvolvam a autoconfiança, a auto-estima. Gestores acolhedores facilitam muito o clima emocional da escola. Profissionais valorizados se sentem melhor e contribuem mais.

Para que os alunos tenham certeza do que comunicamos, é extremamente importante que haja *sintonia entre a comunicação verbal*, a falada e a *não verbal*, a comunicação gestual, a que passa pela inflexão sonora, pelo olhar, pelos gestos corporais de aproximação ou afastamento.

As pessoas que tiveram uma educação emocional mais rígida, menos afetiva, costumam ter dificuldades também em expressar suas reais intenções, em comunicar-se com clareza. Falam de forma ambígua, utilizam recursos retóricos como a ironia, o duplo sentido, o que deixa confusos os ouvintes, sem conseguir decifrar o alcance total das intenções do comunicador.

Os educadores que gerenciam bem suas emoções transmitem equilíbrio, tranquilidade e objetividade. Falam com tom calmo, e quando discordam, o fazem sem agredir nem humilhar. Os alunos captam claramente as mensagens e mesmo quando não concordam, mantêm o vínculo afetivo, o relacionamento e continuarão abertos para novas mensagens.

As pessoas equilibradas, abertas, nos encantam. Antes de prestar atenção ao significado das palavras, prestamos atenção aos sinais profundos que nos enviam, de que são pessoas compreensivas, confiantes e abertas a novas experiências e idéias.

ANEXO B – Texto: Educação das Relações Etnicorraciais²² – Protocolo 4 da EE 07/03/2012

ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Concepções para a Educação Básica

1 - Educação das Relações Etnicorraciais

No que refere às questões etnicorraciais no currículo escolar, se ancora na Lei 113 *Concepções para a Educação Básica* 10.639/03, complementada pela Lei 11.645/2008 para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

Essa conquista educacional é fruto das reivindicações históricas do Movimento Negro, que historicamente tem denunciado o preconceito e discriminação racial no país, sinalizando a necessidade de uma educação que abordasse o problema do racismo no país, inclusão da história e cultura negra como forma de valorização das contribuições do segmento negro na formação brasileira.

Da mesma forma, as lutas sociais dos povos indígenas sempre pautaram a necessidade do reconhecimento pela sociedade brasileira, relativas à sua história, suas identidades e sua diversidade cultural.

A inclusão da diversidade etnicorracial na definição das políticas de educação básica permite conhecermos mais profundamente as populações negras e indígenas. Pois amplia as possibilidades de construção de novos conhecimentos e de valorização das contribuições da diversidade etnicorracial na produção dos bens materiais e imateriais para o Estado de Mato Grosso.

Nesse sentido, **educar na perspectiva da diversidade etnicorracial é reafirmar os direitos de todos os/as cidadãos/ãs mato-grossenses e valorizar a diversidade cultural, fazendo com que se orgulhem de suas raízes etnicorraciais, sejam elas indígenas, africanas, europeias ou asiáticas, e se reconheçam como iguais, em suas diferentes culturas e os saberes e experiências.**

Há um silenciamento sobre as populações indígenas e negras na história deste país e das raízes culturais africanas e ameríndias presentes na sociedade brasileira, comportamento esse fruto do ideal de branqueamento, politicamente pensado para o país, que invisibilizou e inferiorizou a cultura e a participação desses povos.

Abordar as questões indígenas e negras no cotidiano da sala de aula não se limita a fazer referência à diversidade etnicorracial, requer também uma metodologia que possibilite desconstruir ideias que relacionam cor e/ou diferenças étnicas à capacidade e qualidades morais e intelectuais. Consiste em evidenciar através de conteúdos curriculares a influência e contribuição dessa mesma diversidade nos saberes e conhecimentos que são apreendidos no espaço educacional e manipulados na sociedade como um todo.

Os pressupostos para a educação das relações etnicorraciais defendem que os saberes são diversos e produzidos secularmente por variados grupos. Nesse sentido o currículo e as ações educativas devem garantir tais conhecimentos e aprendizagens práticas de respeito às diferenças culturais, religiosas e valorização das diferentes culturas e de suas histórias.

²² Grafia utilizada no documento original.

As concepções educacionais com foco em diversidade têm buscado bases para uma pedagogia que consiga incluir a

riqueza cultural e étnica do nosso país, considerando que tais elementos não são levados em consideração no cotidiano das nossas escolas ou são mal trabalhados, tendendo ao estereótipo e à disseminação de preconceitos (TRINDADE, 2002, p. 27).

O currículo é marcado por relações de poder, não se constituindo em elemento neutro. Nele estão contidas concepções sociais e culturais (Silva, 2005). Portanto, a questão racial deve ser trabalhada no currículo escolar, visando à inclusão e ampliação de conhecimentos e aprendizagem para a vivência respeitosa com a diversidade e refletir sobre as desigualdades sociais, marcadas pela diferença etnicorracial.

O currículo deve sofrer mudanças, pois nele estão contidos elementos e mecanismos intraescolares que reproduzem e veiculam ideias racistas que acabam dificultando a inclusão, permanência e sucesso do/a educando/a negro/a, indígena e seus descendentes na escola.

A educação das relações etnicorraciais propõe o reconhecimento das desigualdades étnicas baseadas nas diferenças culturais e fenotípicas entre indígenas e brancos, bem como negros e brancos, construídas historicamente no período colonial e reproduzidas em decorrência do racismo, atualizado cotidianamente no contexto das relações sociais.

A aprendizagem na perspectiva da inclusão da diversidade etnicorracial deve contribuir para a qualidade educacional de todos/as. Devendo, portanto, ser tratada em todo o processo de ensino, caracterizando-se como aspecto contínuo da formação do ser humano, inserida em todas as áreas de conhecimento, especificidades e modalidades.

Nesse sentido, os seguintes princípios básicos devem ser levados em conta na formulação das práticas escolares e na elaboração do Projeto Político e Pedagógico:

- Abordagens educativas para valorização e afirmação da diversidade cultural e etnicorracial;
- (Re) educação das relações etnicorraciais;
- Inclusão e visibilidade da cultura ameríndia, afro-brasileira e africana;
- Desconstrução de estereótipos e preconceitos contra os grupos etnicoculturais que compõem a humanidade;
- Fortalecimento de práticas pedagógicas, identificando os conhecimentos e valores das contribuições indígenas e afro-brasileira na identidade nacional ;
- Aprendizagem calcada nos conhecimentos diversos, incluindo as contribuições dos povos ameríndios e africanos no mundo e Brasil.

Esses princípios apontam que a abordagem da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana é essencial na ampliação de conhecimentos, reconhecimento e valorização das contribuições materiais e imateriais desses grupos, juntamente com os demais grupos constitutivos da nacionalidade brasileira.

Título Original: **Orientações Curriculares para a Educação Básica**

Copyright@ 2012 - Todos os direitos reservados.

ANEXO C – Texto: Faça o que eu faço - Protocolo 6 da EM – 21/05/2012

Faça o que eu faço

Sua postura ao ensinar afeta diretamente a turma. Veja alguns exemplos de situações problemáticas e como alinhar ideias com ações

Todo professor é avaliado a cada minuto por sua turma: tanto pode ser considerado um exemplo a seguir como ser taxado de incompreensível, volúvel, de comportamento estranho. Quando é visto como um modelo positivo, geralmente é porque age com coerência. "O discurso, quando colocado em prática, leva à confiança e à valorização da justiça, do respeito e da moral", explica Yves de La Taille, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Essa maneira de ser é posta à prova diariamente ao solucionar conflitos. É a hora em que os estudantes notam atentamente as reações do adulto. "A garotada aprende com a forma de seus professores lidarem com as contrariedades que aparecem na sala de aula e replica esses comportamentos", afirma Andréa Pólo, psicopedagoga e autora de materiais didáticos.

Outra maneira de garantir que os alunos captem a mensagem que está sendo passada é explicar um conteúdo agindo em consonância com ele. Suzana Moreira, coordenadora pedagógica da Escola Projeto Vida, se lembra de um professor que começou a recolher bolinhas de papel pelo chão enquanto falava sobre desperdício. No fim da aula, os estudantes estavam ajudando a catar o que tinha restado. "A autoridade e a confiança dependem de conquistas diárias como essa. Daí a importância do bom exemplo", ressalta.

Mas nem sempre é fácil agir conforme o que é certo. E os jovens percebem esses deslizos. Pesquisa realizada por Helena Imanishi, do Instituto de Psicologia da USP, com 520 estudantes do Ensino Médio, mostra que 48% confiam pouco nas pessoas experientes, como professores.

Para evitar que você faça parte de um grupo que causa desconfiança, reflita e repense seu discurso. Errou? Procure mudar sua prática. Tenha claro que seu papel como líder de um grupo é ser compreensivo e respeitoso e que o ambiente de trabalho requer um comportamento exemplar. A seguir, leia algumas situações que podem acontecer em sala e como elas têm efeito na formação dos alunos.

1. Não cumprir regras

Casos condenáveis Criticar a ilegalidade, mas comprar filmes piratas. Cobrar pontualidade dos alunos e se atrasar para começar as aulas.

Impacto para a criança Falar uma coisa e fazer outra pode levar os alunos a não distinguir o certo do errado e fazer com que se perca o parâmetro. Outra possível consequência é deixar, para os estudantes, a noção autoritária de que as regras valem só para algumas pessoas.

2. Exagerar na dose

Casos condenáveis Ameaçar chamar a polícia para localizar objetos que desapareceram em classe, expor diante de todos aqueles alunos com dificuldade na aprendizagem, pedir que alguém delate um colega.

Impacto para a criança Além de consagrar a ameaça como um meio para obter a verdade, chamar a polícia para tratar de um problema interno da escola é tratar os alunos como bandidos. Em vez de culpar toda a turma pelo desaparecimento do objeto, você pode colocar o problema para ser resolvido por todos e estimular a criança lesada a expor o que sentiu na situação. Dessa maneira, o responsável pelo ocorrido pode, no anonimato, devolver o pertence. Já o que tem suas dificuldades expostas diante da turma ou precisa delatar o culpado por alguma falta pode passar a agir com desrespeito dentro e fora da escola.

3. Vacilar no compromisso

Casos condenáveis Perder avaliações e trabalhos feitos pelos alunos, atender e falar ao telefone celular durante o horário das aulas.

Impacto para a criança No caso das provas, além de se sentirem desrespeitadas, as crianças que são vítimas recorrentes de desleixos como esse podem se tornar descrentes da seriedade do processo educacional ou da escola. Sobre o celular, a postura pode banalizar a falta de respeito e levar os estudantes ao costume de fazer coisas similares e não acharem justo quando repreendidos.

4. Partir para a humilhação

Casos condenáveis Gritar com os alunos, fazer comentários agressivos sobre outras pessoas, chamar um aluno por apelido grosseiro.

Impacto para a criança Além de ser desagradável para aqueles atingidos pelos berros ou pelas palavras do professor, a cena pode influenciar outros alunos a considerar as práticas aceitáveis e reproduzi-las. "Erroneamente, casos como esse, também essenciais para a formação moral dos discentes, são considerados como pouco relevantes pelas escolas e não ganham o espaço que deveriam nas discussões", critica Débora Rana, coordenadora pedagógica da Escola Projeto Vida e formadora do Instituto Avisa Lá.

5. Deslizar no palavrório

Casos condenáveis Empregar termos impróprios e palavrões ao explicar o conteúdo com o intuito de conquistar ou se aproximar dos alunos.

Impacto para a criança Imitando o professor, os estudantes podem achar que é correto utilizar palavras chulas sem adequar seu vocabulário às diferentes ocasiões e interlocutores.

Referência:

Revista Nova Escola.

**ANEXO D – Fragmentos de dois capítulos do livro de Gil-Pérez e Carvalho (2003) -
Protocolo 09 da EM – 18/06/2012**

9.
**ADQUIRIR A FORMAÇÃO
NECESSÁRIA PARA
ASSOCIAR ENSINO E
PESQUISA DIDÁTICA**

Parece lógico que os professores deverão ser os primeiros beneficiários das descobertas da pesquisa educativa. Porém, como indica Tyler (1979), existe uma autêntica barreira entre “pensadores” (pesquisadores) e “realizadores” (professores). Surge assim a idéia de que, para que os professores considerem as implicações da pesquisa e examinem criticamente sua atividade docente à luz de tais implicações, deverão inserir-se de alguma forma no processo de pesquisa (Verma e Beard, 1981). Isso não constitui, porém, uma opção recente: já na Conferência Internacional da Instrução Pública de 1958, na recomendação nº 46, art. 15 (citada por Serramona, 1980), exigia-se um forte impulso da pesquisa realizada pelos professores em seus centros. Não se deve esquecer, no mesmo sentido, que a idéia de uma ação/pesquisa (*action/research*) — centrada diretamente nos problemas da classe e com participação do professor — da qual hoje tanto se fala como uma idéia recente (Gimeno, 1983; Saez, 1987), remonta aos anos 40 (Lewin, 1946; Corey, 1953).

Esta intervenção dos professores na pesquisa não tem, é claro, como objetivo prioritário o desenvolvimento da própria pesquisa, mas sim apresenta-se como uma exigência da atividade docente: “uma das formas mais efetivas para que um professor tenha a tarefa que lhe é própria, ou seja, ensinar” (Verma e Beard,

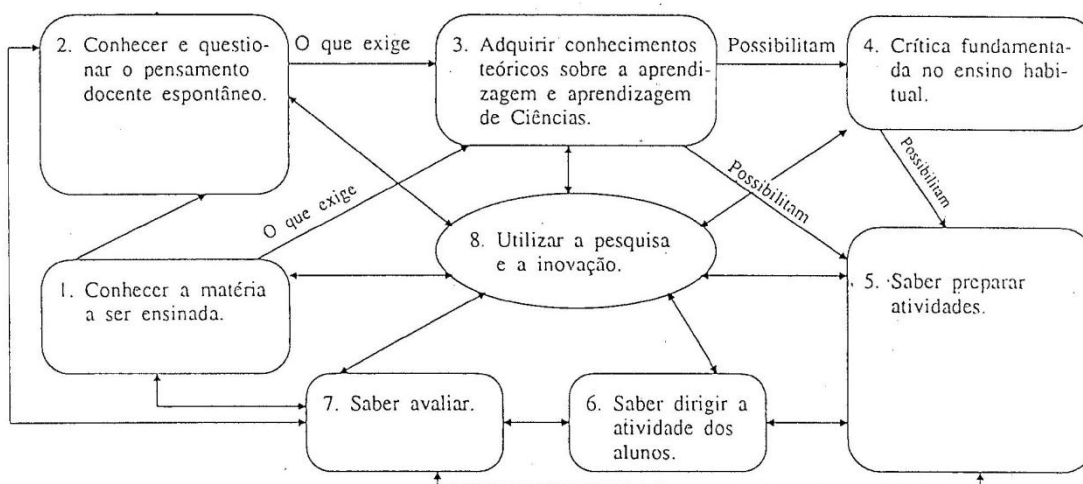
1981), contribuindo para elevar sua capacidade de inovação e fundamentar suas decisões (Leboutet, 1973; Stenhouse, 1975; Giordan, 1978; Host, 1983). Mas, embora a associação da atividade docente à pesquisa venha sendo recomendada há décadas, como já vimos, é preciso reconhecer que, como afirma Imbernon (1987), a proposta gerou também polêmicas e rejeições, com o argumento de que a pesquisa não é a função específica do professor, cuja tarefa consiste em educar bem as crianças, em ser um “bom” docente. E, de fato, o ensino continua constituindo-se em simples transmissão de conhecimentos, totalmente distanciada do que supõe uma pesquisa didática e ignorando inclusive os resultados desta.

No entanto, o reconhecimento das limitações de um ensino por transmissão de conhecimentos e, o desenvolvimento das orientações construtivistas estão propondo hoje com nova ênfase a necessidade de uma formação do professor voltada também à pesquisa (Furió e Gil-Pérez, 1984; Driver e Oldham, 1986; Porlan, 1987; Moreira, 1991). Recordemos apenas que a elaboração de programas de atividades que possibilitem a construção de conhecimentos pelos alunos exige — como já colocamos no Capítulo 6 — um permanente trabalho de pesquisa aplicada (Gil-Pérez, 1982; Driver e Oldham, 1986; Gil-Pérez *et al.*, 1991). Dificilmente, um professor ou professora poderá orientar a aprendizagem de seus alunos como uma construção de conhecimentos científicos, isto é, como uma pesquisa, se ele próprio não possui a vivência de uma tarefa investigativa. Mais ainda: a compreensão de que a atividade do professor ou professora de Ciências possui a complexidade e riqueza potencial que tentamos refletir nos capítulos precedentes, implica conceber seu trabalho

QUADRO 1

O que deverão "saber" e "saber fazer" os professores de Ciências

Proposta baseada, de um lado, na idéia de aprendizagem como construção de conhecimentos com as características de uma pesquisa científica e, de outro, na necessidade de transformar o pensamento espontâneo do professor.



QUADRO 2

Conhecer a matéria a ser ensinada

A. Conhecer os problemas que originaram a construção dos conhecimentos científicos (sem o que os referido conhecimentos surgem como construções arbitrárias). Conhecer, em especial, quais foram as dificuldades e obstáculo epistemológicos (o que constitui uma ajuda imprescindível para compreender as dificuldades dos alunos).

B. Conhecer as orientações metodológicas empregada na construção dos conhecimentos, isto é, a forma como o cientistas abordam os problemas, as características mais notáveis de sua atividade, os critérios de validação e aceitação das teorias científicas.

C. Conhecer as interações Ciência/Tecnologia/Sociedade associadas à referida construção, sem ignorar o caráter, em geral, dramático, do papel social das Ciências; a necessidade da tomada de decisões.

D. Ter algum conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas, para poder transmitir uma visão dinâmica, não-fechada, da Ciência. Adquirir, de mesmo modo, conhecimentos de outras matérias relacionadas para poder abordar problemas afins, as interações entre os diferentes campos e os processos de unificação.

E. Saber selecionar conteúdos adequados que dêem uma visão correta da Ciência e que sejam acessíveis aos alunos e suscetíveis de interesse.

F. Estar preparado para aprofundar os conhecimentos e para adquirir outros novos.

Gil-Pérez, Daniel

Formação de professores de ciências : tendências e inovações / Daniel Gil-Pérez, Anna Maria Pessoa de Carvalho ; revisão técnica da autora : [tradução Sandra Valenzuela]. 7. ed. - São Paulo : Cortez, 2003. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 26).

Bibliografia
ISBN 85-249-0516-6

1. Professores - Formação profissional
2. Professores - Formação profissional - Brasil
I. Carvalho, Anna Maria Pessoa de. II. Título.
III. Série.

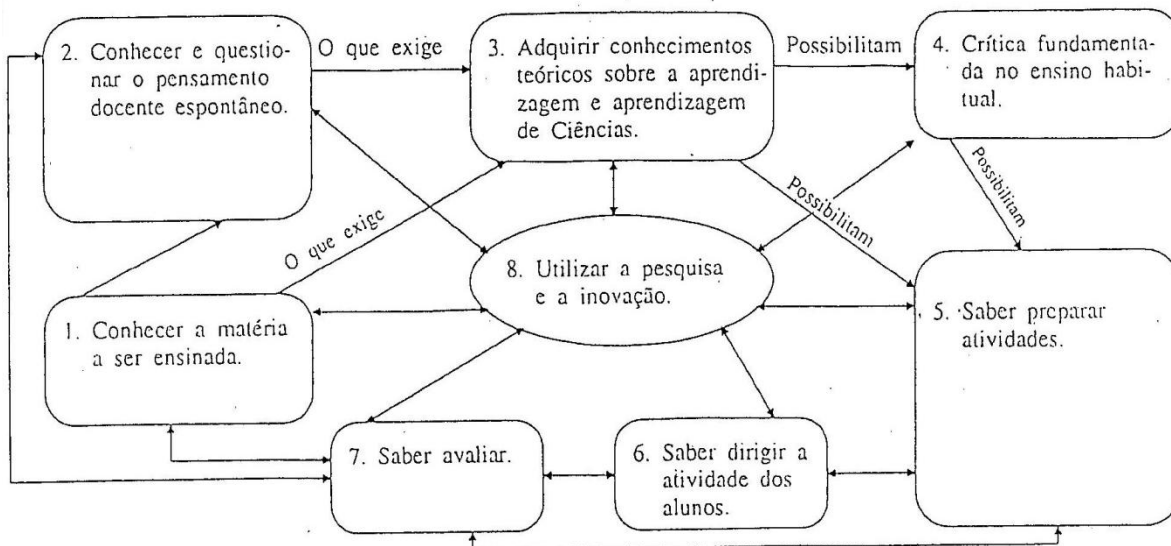
93-3329

CDD-370.71

QUADRO 1

O que deverão "saber" e "saber fazer" os professores de Ciências

Proposta baseada, de um lado, na idéia de aprendizagem como construção de conhecimentos com as características de uma pesquisa científica e, de outro, na necessidade de transformar o pensamento espontâneo do professor.



QUADRO 3

Conhecer e questionar o pensamento docente de "senso comum"

Conhecer a existência de um pensamento espontâneo do que é "ensinar Ciências" — fruto de uma impregnação ambiental que torna difícil sua transformação — e analisá-lo criticamente.

A título de exemplo

A. Questionar a visão simplista do que é a Ciência e o trabalho científico (Ausubel, 1978; Gil-Pérez, 1983 e 1986; Hodson, 1985; Schibeci, 1986; Tobin, 1986; Millar e Driver, 1987; Solbes e Vilches, 1989; Porlan, 1990). Questionar em especial a forma em que enfocam os problemas (Gil-Pérez et al., 1988; Gil-Pérez et al., 1989), os trabalhos práticos (Gil-Pérez e Payá, 1988) e a introdução de conceitos (Viennot, 1976; Driver, 1986; Gil-Pérez e Carrascosa, 1990; etc.).

B. Questionar a redução habitual do aprendizado das Ciências a certos conhecimentos e (se muito) a algumas destrezas, esquecendo aspectos históricos, sociais etc. (Krasilchik, 1979; Gil-Pérez, 1985; Aikenhead, 1985; Hodson, 1987; Solbes e Vilches, 1989; Jiménez e Otero, 1990; etc.). É essencial questionar a "obrigação de cobrir o programa" (em geral, enciclopédico), o que acaba se transformando num obstáculo para aprofundar devidamente os temas (Piaget, 1969).

C. Questionar o caráter "natural" do fracasso generalizado dos alunos e alunas nas disciplinas científicas e as expectativas negativas que se derivam: questionar o determinismo biológico — alunos "espertos" e "mediocres" — e o sociológico — nada pode ser feito com alunos "marcados" por meios culturalmente desfavorecidos — (Rosenthal e Jacobson, 1968; Rivas, 1986). Ser consciente, em particular, de que se tem uma atitude diferente em relação aos alunos e alunas no que se refere à "capacidade" para as Ciências (Spears, 1984; Álvarez e Jiménez, 1989; Jiménez e Álvares, 1991). É preciso, a este respeito, colocar em dúvida a suposta objetividade das avaliações, bem como seu uso quase exclusivo para julgar os alunos (Hoyat, 1962).

D. Questionar a atribuição de atitudes negativas em relação à Ciência e sua aprendizagem a causas externas (sociais etc.), ignorando o papel desempenhado pelo tipo de ensino, atitude e expectativas dos professores com relação aos alunos etc. (Rivas, 1986; Simpson e Oliver, 1990).

E. Questionar o autoritarismo (explícito ou latente) da organização escolar e, no pólo oposto, o simples "laissez-faire" (Ausubel, 1978; Hodson, 1987).

F. Questionar o clima generalizado de frustração associado à atividade docente, que ignora as satisfações potenciais que esta atividade comporta como tarefa aberta e criativa (Gil-Pérez, 1985). Questionar igualmente a idéia oposta de um ensino capaz por si só de "mudar o mundo".

G. Questionar, em síntese, a idéia de que ensinar é fácil, bastando alguns conhecimentos científicos, experiência, "senso comum"... ou encontrar a receita adequada. Tomar consciência da necessidade de um trabalho coletivo e de uma concepção teórica que articule as colocações didáticas (Barandiarán, 1988). A Didática das Ciências existe já como campo de pesquisa e docência em rápido desenvolvimento (Alíberas et al., 1989; Astolfi e Develay, 1989; Cañal e Porlán, 1988; Fernández Uría, 1979; Furió e Gil-Pérez, 1989; Gutiérrez, 1987; Lucas, 1986; Moreira e Novak, 1988; Serrano, 1987; Shayer e Adey, 1984; Tiberghien, 1985; Viennot, 1989a; etc.). Estar consciente da necessidade de ter um bom conhecimento de como se aprende (Resnick, 1983; Novak e Gowin, 1989).

Gil-Pérez, Daniel

Formação de professores de ciências: tendências e inovações / Daniel Gil-Pérez, Anna Maria Pessoa de Carvalho; revisão técnica da autora: [tradução Sandra Valenzuela]. 7. ed. — São Paulo: Cortez, 2003. — (Coleção Questões da Nossa Época; v. 26).

Bibliografia

ISBN 85-249-0516-6

1. Professores — Formação profissional

2. Professores — Formação profissional — Brasil
I. Carvalho, Anna Maria Pessoa de. II. Título.
III. Série.

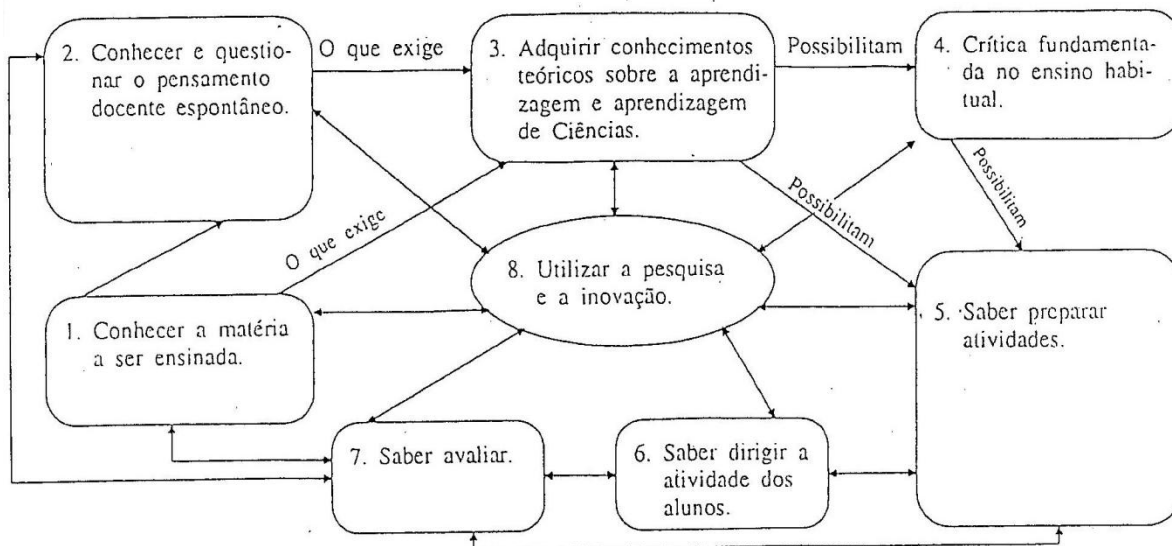
93-3329

CDD-370.71

QUADRO 1

O que deverão "saber" e "saber fazer" os professores de Ciências

Proposta baseada, de um lado, na idéia de aprendizagem como construção de conhecimentos com as características de uma pesquisa científica e, de outro, na necessidade de transformar o pensamento espontâneo do professor.



QUADRO 4

Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências

A. Reconhecer a existência de concepções espontâneas (e sua origem) difíceis de ser substituídas por conhecimentos científicos, se não mediante uma mudança conceitual e metodológica.
B. Saber que os alunos aprendem significativamente construindo conhecimentos, o que exige aproximar a aprendizagem das Ciências às características do trabalho científico.
C. Saber que os conhecimentos são respostas a questões, o que implica propor a aprendizagem a partir de situações problemáticas de interesse para os alunos.
D. Conhecer o caráter social da construção de conhecimentos científicos e saber organizar a aprendizagem de forma conseqüente.
E. Conhecer a importância que possuem, na aprendizagem das Ciências — isto é, na construção dos conhecimentos científicos —, o ambiente da sala de aula e o das escolas, as expectativas do professor, seu compromisso pessoal com o progresso dos alunos etc.

Gil-Pérez, Daniel

Formação de professores de ciências : tendências e inovações / Daniel Gil-Pérez, Anna Maria Pessoa de Carvalho ; revisão técnica da autora : [tradução Sandra Valenzuela]. 7. ed. — São Paulo : Cortez, 2003. — (Coleção Questões da Nossa Época; v. 26).

Bibliografia
ISBN 85-249-0516-6

1. Professores — Formação profissional
2. Professores — Formação profissional — Brasil
1. Carvalho, Anna Maria Pessoa de. II. Título.
III. Série.

93-3329

CDD-370.71

1. A RUPTURA COM VISÕES SIMPLISTAS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS

Quando se solicita a um professor em formação ou em exercício que expresse sua opinião sobre “o que nós, professores de Ciências, deveríamos conhecer — em um sentido mais amplo de ‘saber’ e ‘saber fazer’ — para podermos desempenhar nossa tarefa e abordar de forma satisfatória os problemas que esta nos propõe”, as respostas são, em geral, bastante pobres e não incluem muitos dos conhecimentos que a pesquisa destaca hoje como fundamentais (Gil-Pérez *et al.*, 1991c).

Este fato pode ser interpretado como o resultado da pouca familiaridade dos professores com as contribuições da pesquisa e inovação didática e, mais ainda, pode ser interpretado como expressão de uma imagem espontânea do ensino, concebido como algo essencialmente simples, para o qual basta um bom conhecimento da matéria, algo de prática e alguns complementos psicopedagógicos (Furió e Gil-Pérez, 1989; Dumas-Carré *et al.*, 1990).

Pode-se chegar assim à conclusão de que nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências. Como consequência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, têm demonstrado reiteradamente suas insuficiências na prepa-

ração dos alunos e dos próprios professores (Briscoe, 1991).

É possível avançar na solução desta séria contradição quando se tem em vista, na formação dos professores, as orientações construtivistas cuja eficácia é demonstrada na aprendizagem dos alunos (Gené e Gil-Pérez, 1987; Hewson e Hewson, 1987; Tonucci, 1991). Com efeito, o resultado é muito diferente quando esta questão é abordada por equipes de professores na perspectiva de um trabalho de (auto)formação. Nesse caso, a produção dos grupos recolhe, em geral, um grande número dos conhecimentos que a pesquisa aponta como necessários, afastando-se assim de visões simplistas do ensino de Ciências.

É importante assinalar esta diferença, porque mostra até que ponto as carências e os erros que evidenciam nossa formação não são o resultado de incapacidades essenciais, pois ao se proporcionar aos professores a oportunidade de um trabalho coletivo de reflexão, debate e aprofundamento, suas produções podem aproximar-se aos resultados da comunidade científica. Trata-se, então, de orientar o trabalho de formação dos professores como uma pesquisa dirigida, contribuindo assim, de forma funcional e efetiva, para a transformação de suas concepções iniciais.

De fato, insistimos, os grupos de professores realizam contribuições de grande riqueza quando abordam coletivamente a questão do que se deve “saber” e “saber fazer” por parte dos professores de Ciências para ministrar uma docência de qualidade. As diferentes contribuições podem ser agrupadas, em geral, nos oito itens que compõem o *Quadro 1*, elaborado por nós a partir de uma análise da pesquisa sobre didática das Ciências realizada ao longo destas duas últimas décadas (Gil-Pérez, 1991b). Convém ressaltar a coerência básica

das propostas das equipes de professores com aquelas obtidas pelo trabalho de investigação.

É evidente que as contribuições dos grupos não possuem a clareza nem a profundidade de tratamento que oferecem os trabalhos publicados pelos pesquisadores, no entanto, estas vinculam-se aos aspectos-chaves sobre os quais a pesquisa está insistindo, e permite aos professores encontrar nos trabalhos publicados o reforço e a ampliação de sua própria produção. Além disso, esta pesquisa não se limita apenas a simples expressões gerais como “conhecer a matéria”, ou outras que incluímos, sinteticamente, no *Quadro 1*.

Nos capítulos seguintes desta Parte I, abordaremos cada um destes blocos de conhecimentos e exporemos mais extensamente as contribuições dos grupos de professores, cuja riqueza mostra até que ponto uma orientação construtivista — baseada, como no caso da aprendizagem dos alunos, no tratamento de situações problemáticas abertas, na formação de equipes cooperativas e nos intercâmbios entre os referidos grupos (Gil-Pérez *et al.*, 1987a; Wheatley, 1991) — pode resultar efetivamente na formação dos professores.

A partir deste ponto de vista, a questão colocada — “quais os conhecimentos que nós, professores de Ciências, precisamos para abordar os problemas que a atividade docente nos impõe (abordando tudo o que se considere fundamental, embora sem ater-se a pormenores que possam fazer-nos perder uma perspectiva global)” — dá lugar a contribuições dos diferentes grupos e a um debate em torno delas, que se transforma em um eficaz procedimento para romper com as visões simplistas que cada professor isolado costuma proporcionar, e constitui ainda um possível fio condutor para abordar com um certo rigor a formação dos professores.

O debate sobre as diferentes contribuições permite, por outro lado, discutir as visões condutivistas, que contemplam cada “saber” ou “saber fazer” como algo que se pode adquirir com um treinamento específico proporcionado de fora, e insistir no papel central que no processo de aquisição dos conhecimentos — e, em definitivo, em toda a atividade docente — deverá desempenhar a atividade inovadora e pesquisadora dos professores (Stenhouse, 1975; Gimeno, 1990) da mesma forma como tenta refletir o *Quadro 1*.

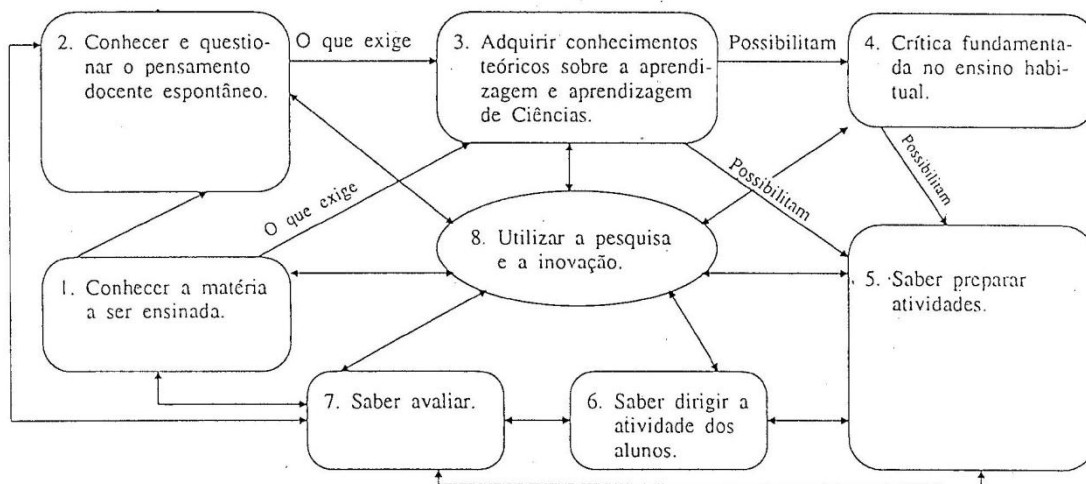
Sobre a importância de uma reflexão como a que propõe esta questão, acrescentamos que, em 1987, a *National Association for Research in Science Teaching* (Washington, DC) organizou um simpósio para estabelecer, à luz da pesquisa educativa, *os conhecimentos e destrezas de que necessitam os professores de Ciências* (Hewson e Hewson, 1988). Embora a preocupação com o professor como um dos fatores essenciais do processo ensino/aprendizagem seja antigo (Brincones *et al.*, 1986), até recentemente os estudos centravam-se nas características do bom professor ou nas “diferenças entre bons e maus professores” (Ausubel, 1978), ao passo que hoje a questão se coloca em termos de quais são os *conhecimentos* que nós, professores, precisamos *adquirir*. Este aspecto é, sem dúvida, importante e supõe uma superação de concepções essencialistas (um bom professor “é” ou “nasce” como tal) que indicavam ineficazes políticas de seleção mais que processos de formação.

O conjunto de conhecimentos e destrezas proporciona agora uma visão rica e complexa da atividade docente que vai além, em alguns aspectos, do que se costuma indicar como “grandes objetivos” da formação dos professores (Goble e Porter, 1977). Isso deve ser ressaltado, mais uma vez, como um resultado positivo,

QUADRO 1

O que deverão "saber" e "saber fazer" os professores de Ciências

Proposta baseada, de um lado, na idéia de aprendizagem como construção de conhecimentos com as características de uma pesquisa científica e, de outro, na necessidade de transformar o pensamento espontâneo do professor.



QUADRO 5

Saber analisar criticamente o ensino habitual

- | |
|--|
| A. Conhecer as limitações dos habituais currículos enciclopédicos e, ao mesmo tempo, reducionistas (deixando de lado aspectos históricos, sociais etc.). Conhecer e ter em conta que a construção de conhecimentos precisa de tempo. |
| B. Conhecer as limitações da forma habitual de introduzir conhecimentos (esquecer as concepções espontâneas dos alunos, tratamentos puramente operativos etc.). |
| C. Conhecer as limitações dos trabalhos práticos habitualmente propostos (como uma visão deformada do trabalho científico). |
| D. Conhecer as limitações dos problemas habitualmente propostos (simples exercícios repetitivos). |
| E. Conhecer as limitações das formas de avaliação habituais (terminais, limitadas a aspectos conceituais). |
| F. Conhecer as limitações das formas de organização escolar habituais, muito distantes das que podem favorecer um trabalho de pesquisa coletivo. |

Gil-Pérez, Daniel

Formação de professores de ciências :
tendências e inovações / Daniel Gil-Pérez, Anna
Maria Pessoa de Carvalho ; revisão técnica da
autora : [tradução Sandra Valenzuela]. 7. ed. -
São Paulo : Cortez, 2003. - (Coleção Questões da
Nossa Época; v. 26).

Bibliografia
ISBN 85-249-0516-6

1. Professores - Formação profissional
2. Professores - Formação profissional - Brasil
I. Carvalho, Anna Maria Pessoa de. II. Título.
III. Série.

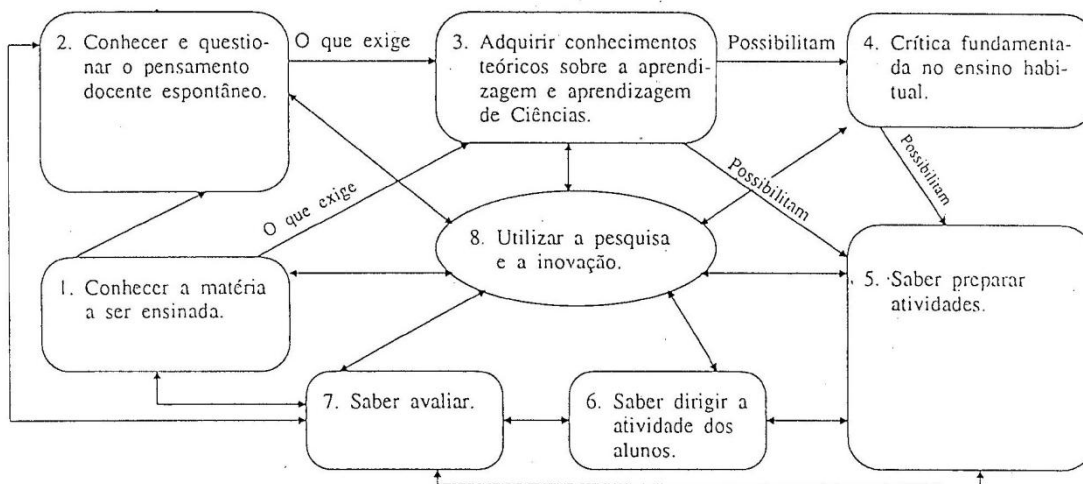
93-3329

CDD-370.71

QUADRO 1

O que deverão "saber" e "saber fazer" os professores de Ciências

Proposta baseada, de um lado, na idéia de aprendizagem como construção de conhecimentos com as características de uma pesquisa científica e, de outro, na necessidade de transformar o pensamento espontâneo do professor.



QUADRO 6

Estratégias de ensino para uma aprendizagem como pesquisa

1. *Propor situações problemáticas* que — tendo em conta as idéias, visão do mundo, destrezas e atitudes dos alunos e alunas — sejam acessíveis, gerem interesse e proporcionem uma concepção preliminar da tarefa.
 2. *Propor aos estudantes o estudo qualitativo das situações problemáticas* propostas e a tomada de decisões para estabelecer problemas precisos (ocasião para que comecem a explicitar funcionalmente suas idéias).
 3. Orientar o tratamento científico dos problemas propostos, o que inclui, entre outros:
 - a invenção de conceitos e emissão de hipóteses (oportunidade para que as idéias prévias sejam utilizadas para fazer previsões);
 - a elaboração de estratégias de resolução (incluindo, no caso, estruturas experimentais) para contrapor as hipóteses à luz do corpo de conhecimentos de que se dispõe;
 - a resolução e análise dos resultados, cotejando-os com os obtidos por outros grupos de alunos e pela comunidade científica. Isso pode transformar-se em *ocasião de conflito cognoscitivo entre diferentes conceitos (tomados todos como hipóteses)*, e obrigar a conceber novas hipóteses etc.
 4. *Colocar a manipulação reiterada dos novos conhecimentos em uma variedade de situações* para tornar possível aprofundar e afixar os mesmos, dando ênfase especial nas relações Ciência/Tecnologia/Sociedade que demarcam o desenvolvimento científico (propiciando, a este respeito, a tomada de decisões) e dirigindo todo este tratamento a demonstrar o caráter de corpo coerente que toda Ciência apresenta.
- Favorecer, em especial, as *atividades de síntese* (esquemas, memórias, mapas conceituais), a *elaboração de produtos* (susceptíveis de romper com colocações excessivamente escolares e de reforçar o interesse pela tarefa) e a *concepção de novos problemas*.

Gil-Pérez, Daniel

Formação de professores de ciências :
tendências e inovações / Daniel Gil-Pérez, Anna
Maria Pessoa de Carvalho ; revisão técnica da
autora : [tradução Sandra Valenzuela]. 7. ed. —
São Paulo : Cortez, 2003. — (Coleção Questões da
Nossa Época; v. 26).

Bibliografia

ISBN 85-249-0516-6

1. Professores — Formação profissional
2. Professores — Formação profissional — Brasil
- I. Carvalho, Anna Maria Pessoa de. II. Título.
- III. Série.

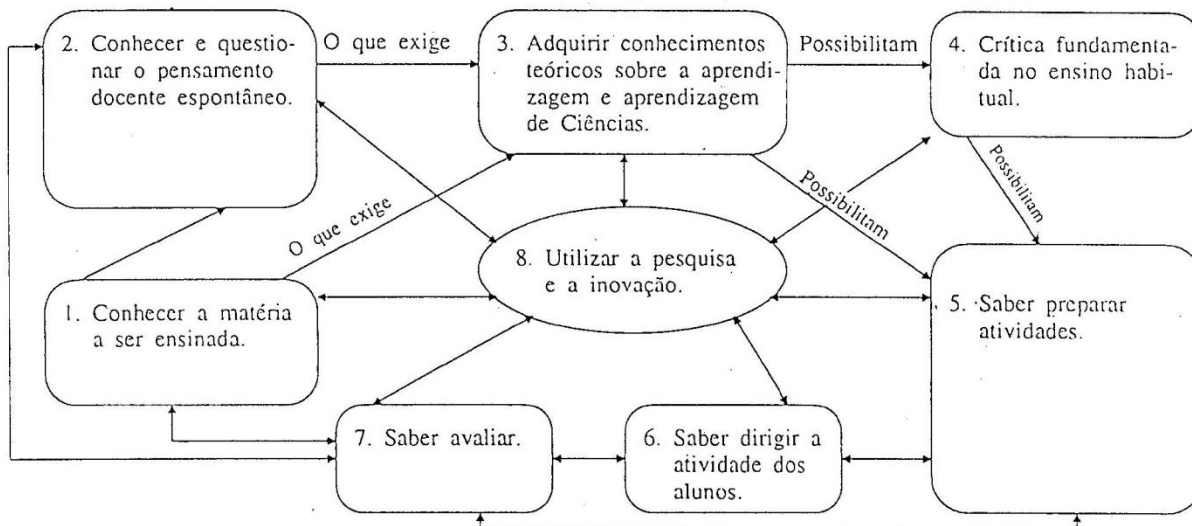
93-3329

CDD-370.71

QUADRO 1

O que deverão “saber” e “saber fazer” os professores de Ciências

Proposta baseada, de um lado, na idéia de aprendizagem como construção de conhecimentos com as características de uma pesquisa científica e, de outro, na necessidade de transformar o pensamento espontâneo do professor.



QUADRO 8
Saber avaliar

A. Conceber e utilizar a avaliação como instrumento de aprendizagem que permita fornecer um *feedback* adequado para promover o avanço dos alunos. Como formador de pesquisadores iniciantes, o professor deve considerar-se co-responsável pelos resultados que estes obtiverem; sua pergunta não pode ser “quem merece uma valorização positiva e quem não”, mas “que auxílio precisa cada um para continuar avançando e alcançar os resultados desejados”.

B. Ampliar o conceito e a prática da avaliação ao conjunto de saberes, destrezas e atitudes que interesse contemplar na aprendizagem das Ciências, superando sua habitual limitação à rememoração repetitiva de conteúdos conceituais.

C. Introduzir formas de avaliação de sua própria tarefa docente (com participação dos alunos e outros professores) como instrumento de melhoria do ensino.

Gil-Pérez, Daniel
Formação de professores de ciências :
tendências e inovações / Daniel Gil-Pérez, Anna
Maria Pessoa de Carvalho ; revisão técnica da
autora : [tradução Sandra Valenzuela]. 7. ed. –
São Paulo : Cortez, 2003. – (Coleção Questões da
Nossa Época; v. 26).

Bibliografia
ISBN 85-249-0516-6

1. Professores – Formação profissional
2. Professores – Formação profissional – Brasil
I. Carvalho, Anna Maria Pessoa de. II. Título.
III. Série.

93-3329

CDD-370.71

ANEXO E – Texto: A importância de ser um professor leitor - Protocolo 14 da EM – 27/08/2012



A importância de ser um professor leitor



O professor entra na sala de aula, pergunta se os alunos leram o livro recomendado. Alguns dizem que sim, outros começam a inventar histórias enquanto os demais desconversam. Dia de prova. A professora permite consultar o livro, mas muitos alunos se saem mal porque não sabem nem em que página estaria a informação necessária para responder as questões. A cena não é agradável para um educador, mas é comum em muitas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares.

Professores relatam suas experiências em blogs, páginas da internet e nas conversas no corredor do colégio e pedem auxílio a colegas e especialistas para driblar as dificuldades. Inventam artimanhas para prender a atenção dos alunos, mas esquecem que antes de ensinar a ler, é necessário tornarem-se leitores.

Na visão da pós-doutora em Linguística, Letras e Artes Marisa Lajolo, nem todo professor lê por prazer e existem ainda os que não têm acesso à leitura. “Tenho a impressão de que grande parte da formação inicial e continuada oferecida ao professor o encara mais como um ‘formador de leitores’ do que como uma pessoa que precisa ser formada como leitora”, avalia. Ela acredita que uma das melhores formas de trabalhar isso nos professores é buscar seu “histórico de leitura”. “O que leram, quando leram, do que gostaram, do que não gostaram, que experiências de leitura viveram quando eram crianças”, indica. Marisa afirma que aliar essa avaliação a discussões sólidas de questões de linguagem, de escrita e de leitura pode capacitá-los a trabalhar a leitura com seus alunos.

Doutora em Educação, Eleuza Rodrigues Maria Barboza acredita que a leitura e a escrita são a base para a aprendizagem das crianças e dos jovens. Para ela, todos os professores, independentemente da disciplina que lecionam, deveriam trabalhar com as habilidades da leitura e da escrita. “As dificuldades encontradas pelos professores vêm de uma formação que não priorizou o seu próprio desenvolvimento enquanto leitores e escritores proficientes. Saem das universidades e se deparam com uma diversidade imensa de alunos nas suas salas de aula e têm que aprender fazendo e, muitas vezes, sozinhos”, destaca.

Eleuza que agora atua como secretária de Educação de Juiz de Fora (MG), diz que toda atividade de incentivo à leitura é importante, tanto para alunos quanto para professores. Ela diz que Em Juiz de Fora, algumas escolas começaram a promover a leitura coletiva. Nela, todos os professores e alunos de uma escola trabalham com um livro de literatura previamente escolhido. “Dessa leitura derivam várias atividades que vão desde manifestações de expressão artística, representações teatrais, até atividades de outras áreas como história, geografia,

matemática baseadas no livro que todos leram”, conta. Segundo ela, todos aprendem e todos acabam se desenvolvendo nas habilidades da leitura e da escrita.

Em seu trabalho no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora, Eleuza observou que estudos de alguns estados mostraram que 30% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental tinham desempenho muito baixo na leitura. Para reverter esse quadro, além de melhorar a formação dos professores, Eleuza aconselha a aliar recursos disponíveis, como a tecnologia à leitura para conseguir bons resultados. “Em uma escola em que o professor pode contar com o computador e a internet, o dinamismo das aulas cresce e o ambiente motivador abre um leque grande de possibilidade de trabalho com recursos que enriquecem tanto o professor quanto os alunos e ainda facilita a comunicação que se estabelece entre eles”, conclui.

Marisa Lajolo completa: “um professor, paradoxalmente, é um profissional que precisa ser conquistado para o exercício de suas tarefas”.

(Rafania Almeida)