

## Formação (continuada) de docentes da área de linguagens: aproximações teórico-práticas dos contextos global e local

Leandra Ines Seganfredo Santos<sup>1</sup>

Rosinda de Castro Guerra Ramos<sup>2</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de um trabalho desenvolvido conjuntamente, como uma das atividades de pós-doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a participação da Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus de Sinop e a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso/Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO)/Polo Sinop/Área de Linguagens. A pesquisa de pós doutoramento tem como objetivo geral descrever e discutir as teorias e práticas que norteiam os projetos/programas de formação continuada (FC) na área da linguagem vivenciados/desenvolvidos no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT e possíveis desdobramentos advindos deles no processo de ensino-aprendizagem. Um dos objetivos específicos - e que se refere ao recorte feito neste texto - é desenvolver um trabalho de FC

colaborativo-reflexivo envolvendo diferentes IES (UNEMAT/Sinop e PUCSP) e discutir os resultados advindos desse estudo.

A FC dos profissionais da educação básica do estado de Mato Grosso é realizada com base em políticas públicas delineadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por intermédio da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP), e executadas pelos quinze CEFAPROs nas 727 escolas estaduais, por meio do "Projeto Sala de Educador". Além de outros pressupostos teóricos, as políticas para a FC encontram o eixo norteador de suas ações as ideias defendidas por Nóvoa (1992) de uma formação construída no coletivo, mediante reflexão e no *lôcus* de trabalho dos profissionais.

Segundo a página eletrônica institucional da SEDUC, o CEFAPRO é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC e pelo desenvolvimento de parcerias com o Ministério de Educação, as Secretarias Municipais de Educação e as 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<sup>3</sup>.

O texto visa apresentar um exercício reflexivo, trabalho de investigação-ação (SIMÃO et al, 2009)

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos. Pós doutoranda no LAEL/PUCSP. Docente dos Cursos de Letras e Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Sinop. Docente permanente dos Mestrados em Linguística (UNEMAT) e PROFLETRAS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. E-mail: leandraines@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Docente permanente do Programa LAEL/PUCSP. E-mail: rramos1@uol.com.br

<sup>3</sup> Dados disponíveis em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=79&parent=15>, acesso em 24/07/2012.

desenvolvido por um grupo de professoras formadoras da Área de Linguagens de um dos CEFAPROs, o Centro do polo de Sinop, que atende a quarenta e seis escolas de quinze municípios da região, em que buscamos discutir questões referentes à formação de professores e sua construção dentro da profissão, que, teoricamente, é o trabalho efetivado pelo Centro (MATO GROSSO, 2010).

O registro do exercício foi realizado no ambiente colaborativo de aprendizagem a distância (e-Proinfo<sup>4</sup>) com o uso da ferramenta Fórum de discussão. Assim, com a FC - na modalidade presencial e a distância - da equipe de professoras formadoras da Área de Linguagens do CEFAPRO/Sinop, como questão central procuramos compreender o que o grupo pensa sobre FC de docentes e a prática que realizam no “Projeto Sala de Educador”, especificamente na área da linguagem. Para tanto, convidamos a equipe a relacionar os pressupostos teóricos defendidos por Nóvoa, em seu livro “Professores: Imagens do futuro presente” (2009), com o trabalho que realizam diariamente no contexto de FC e que estão inseridas. Nosso objetivo era propiciar momentos em que as professoras formadoras pudessem socializar e discutir as ideias acerca do que realizam, dando-lhes “vez e voz”, conforme as palavras de Nóvoa (2009).

Na sequência, discorreremos sobre alguns posicionamentos teóricos que subsidiam nosso trabalho. Na terceira parte, expomos questões

que concernem a metodologia utilizada em nossa investigação. A quarta parte, por sua vez, traz a apresentação e análise dos exercícios reflexivos propostos e desenvolvidos. Esperamos que o trabalho possa contribuir para o debate em busca de melhorias na qualidade da formação dos docentes e servir para outras reflexões na compreensão do fenômeno da FC.

## 2 POR UMA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DENTRO DA PROFISSÃO: DO INDIVIDUAL PARA O COLETIVO

Registros em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por exemplo, têm apregoado no Brasil, com base em teorias sócio-histórico-culturais (ver Bakhtin, 1991 e Vygotsky, 1993), de que é desejável que os alunos construam seu próprio conhecimento, participando ativamente do processo com seus pares, considerando o contexto em que estão inseridos. Parece-nos óbvio que tal desejo seja igualmente direcionado aos docentes. Todavia, se com os alunos não se tem conseguido avanços considerados, ao tratarmos acerca do desenvolvimento profissional de docentes parece-nos ainda mais difícil atingir este objetivo.

Concordamos com Gatti (2010) de que a docência constitui-se setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas e uma das chaves para entender suas transformações. E, como afirma a autora, a formação docente requer uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação, pensada “a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br>.

consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (p. 1375). A formação “tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias” (GATTI, 2010, p. 1375).

Os conceitos - polissêmicos - de FC e desenvolvimento profissional ganharam novos sentidos e passaram a ser tidos como elementos de referência com a recente compreensão de que a formação inicial é apenas uma das etapas e que precede a entrada na profissão (SIMÃO et al, 2009, p. 63). Dentre as várias definições mais recentes disponíveis para FC de docentes, Marcelo (2009) mostra que é possível se verificar um entendimento de “*processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (p. 10). Para esse autor, tem imergido uma nova perspectiva para a FC<sup>5</sup> cujas características: tem base no construtivismo; é um processo de longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo e que tem lugar em contextos concretos; está diretamente relacionada com os processos de reforma da escola; o professor é visto como um prático reflexivo; é um processo colaborativo e

pode adotar diferentes formas e contextos (MARCELO, 2009, p. 10-11).

Há um consenso (ver, por exemplo, SIMÃO et al, 2009; MARCELO, 2009; IMBERNÓN, 2010a e b; NÓVOA, 2009) de que a FC deve cumprir com alguns aspectos específicos. Dentre eles destacam-se a atitude investigativa desejada ao docente e o incentivo para o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas a partir da identificação de necessidades e problemas para uma idealização de ações que venham ao seu encontro. O desenvolvimento profissional com base nesses aspectos procura “promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais - e também como pessoas” (MARCELO, 2009, p. 15). Nesse sentido, tanto a formação inicial, quanto a FC, são componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares, sendo que a primeira, constituída como instrumento, remete à implantação da segunda e supõe que se deve intervir sobre o sistema social (SIMÃO et al, 2009, p. 64; MARCELO e VAILLANT, 2001, p. 113).

Nóvoa (2009), Imbernón (2010a e b) e Marcelo e Vaillant (2001) ponderam sobre desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola. Para eles, o lugar de trabalho deveria ser considerado também o lugar de aprendizado. Entretanto, para que isso aconteça com êxito, são necessárias algumas condições, como a liderança de pessoas, a organização, a importância dos próprios professores e a natureza do desenvolvimento profissional (MARCELO e VAILLANT, 2001, p. 129)

---

<sup>5</sup> Ao discutir a formação docente continuada, Marcelo adota o termo “desenvolvimento profissional” (2009, p. 9). Neste texto usaremos os dois termos sem distinção de conceituação.

Imbernón (2010a e b) elabora suas teorias acerca da formação docente e profissional com base na mudança e na incerteza. Uma de suas preocupações gira em torno da necessidade do abandono do individualismo docente para se chegar ao trabalho colaborativo em que a formação passe a ser parte intrínseca da profissão e que cada um dos membros do grupo é responsável pela sua aprendizagem e pela dos outros. Ponderando acerca da introdução de uma “cultura colaborativa”, em um trecho de seu livro o autor afirma que “atualmente o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e a aprendizagem dos alunos” (IMBERNÓN, 2010b, p. 64). Corroborando as ideias de Marcelo e Vaillant (2001), Imbernón assevera que a FC deverá se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes com uma nova metodologia de formação.

Nosso pensamento alinha-se também ao de Nóvoa (2009, p. 37) que acredita na “necessidade de devolver a formação de professores aos professores”, ou seja, na formação de professores dentro da profissão, a partir de um trabalho em equipe colaborativo-reflexivo que priorize sua profissionalidade, bem como ao de Simão et al (2009, p. 67), ao considerar que a ação colaborativa permite que os professores teorizem sobre as práticas que desenvolvem, em que, por meio de um movimento contínuo e cíclico de ação e reflexão, questionam os contextos e as consequências de suas ações, bem como buscam compreender as relações entre a circunstância, as

ações e as consequências em seu trabalho e em suas vidas.

Com base nos pressupostos brevemente abordados aqui é que delineamos o projeto de FC colaborativo-reflexivo interinstitucional e norteamos nossas ações, cujo recorte de uma das ações passamos a apresentar na próxima seção.

### 3 PERCURSOS TRILHADOS

Conforme mencionamos no início deste texto, temos desenvolvido um projeto em parceria que prevê a realização de ações distintas em que julgamos a colaboração fator de aprendizagem profissional e a exercitamos mediante estimulação contínua de interações recíprocas entre todos os sujeitos que o integram em articulação entre os processos de melhoria da própria formação e do trabalho realizado como professor formador.

Uma das ações é o acompanhamento sistemático do trabalho de FC de docentes realizado pelo CEFAPRO/Área de Linguagens, por meio de FC aos professores formadores que compõem a equipe e que se inserem no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada<sup>6</sup>. Para crescimento pessoal e profissional e em atendimento às orientações da SEDUC de que o professor formador deve estar “vinculado, de forma contínua, a uma instituição de ensino superior capaz de compreender a realidade dos desafios enfrentados

---

<sup>6</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLIA) é um fórum de discussão permanente pautado no estudo e desenvolvimento de pesquisa em Linguística Aplicada sobre formação docente, ensino-aprendizagem de línguas e estudos da linguagem no Mato Grosso e, conseqüentemente, para a região Centro Oeste e Brasil.

na prática do processo formativo e que seja capaz de dar a este profissional o apoio necessário para a mudança da realidade hoje encontrada nas escolas” (MATO GROSSO, 2010, p. 33), é que em 2011, parte da equipe da Área de Linguagens do CEFAPRO participava dos encontros para estudo que eram realizados na UNEMAT/Sinop por um grupo de pesquisadores da Universidade, com a participação de acadêmicos (dos Cursos de Letras e Pedagogia), cursistas de especializações (Docência no Ensino Superior; Linguística Aplicada) e mestrado (Linguística); foi quando surgiu o projeto. Em 2012, para conhecermos/compreendermos melhor as políticas públicas de FC definidas pelo estado, iniciamos estudos restritos com o grupo do CEFAPRO/Área de Linguagens, com encontros quinzenais. Este grupo é composto por nove professoras formadoras; uma professora pesquisadora da UNEMAT, líder do GEPLIA e uma professora pesquisadora da PUCSP.

De certa maneira, o que pretendemos realizar no desenvolvimento do projeto proposto e com a ação descrita neste texto é com base nas orientações de Imbernón descritas acima em que propomos uma investigação-ação e estimulamos as professoras formadoras a se engajarem em projetos de mudança, sobretudo a partir da narração entre seus pares acerca do que realizam no cotidiano. Todos os momentos têm permitido a narrativa, o compartilhar com o outro o ensino, o viver a história a partir de dentro, o que significa dar voz própria, favorecer a escuta e ajudar o indivíduo a avançar, como salienta Imbernón (2010b, p. 76).

Nesse sentido, a partir do diagnóstico que vinha sendo construído nos encontros desde 2011 e outros realizados no início de 2012, tentamos aproximar teoria e prática, criando um “modo de refletir”, que espelhasse de certo modo um movimento cíclico entre teoria (o global) e prática (o local). Para isso, os estudos deveriam se orientar, inicialmente, pela leitura e discussão de textos em alguns eixos como: formação/profissionalização docente; FC de docentes; linguística aplicada e pesquisa, sempre os relacionando com o contexto local das ações de formação. Os primeiros encontros foram dedicados a leituras que auxiliassem o grupo a compreender o campo de atuação da Linguística Aplicada, já que nem todas as participantes tinham leituras acerca da área. O grupo decidiu que após essas leituras introdutórias, o próximo foco deveria voltar-se à formação/profissionalização docente e FC de docentes. Houve acordo quanto à escolha do livro “Professores: Imagens do futuro presente” (NÓVOA, 2009) como base para leituras e discussões, sem, no entanto, deixar de trazer para o encontro outras que pudessem contribuir para a discussão do tema.

Como o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza para a rede pública de ensino uma plataforma que é um ambiente colaborativo de aprendizagem, denominado e-Proinfo, e os professores formadores podem lançar mão desse ambiente para desenvolver seu trabalho, enquanto equipe, achamos interessante ampliar os momentos de discussão para além dos encontros presenciais quinzenais, o que também nos motivaria a (re)conhecer a plataforma, uma vez que

apresentou-se em nova versão no ano de 2012. Assim, entre os encontros presenciais quinzenais, o grupo teve como tarefa ler os textos, discuti-los com os pares da área, o que nem sempre era viável, dadas as inúmeras atividades que o cargo prevê, além de incluir viagens frequentes para os municípios atendidos pelo polo, o que inviabilizava encontros frequentes com o grupo todo. O ambiente colaborativo de aprendizagem potencializou o diálogo entre os pares e, ao mesmo tempo, supriu as ausências.

Embora o ambiente seja rico na oferta de ferramentas, no primeiro momento, poucas foram usadas. Destacamos neste texto o uso da ferramenta fórum que julgamos proporcionar um espaço profícuo de intenso debate e diálogo entre os participantes. Durante o primeiro semestre de 2012 nos dedicamos - dentre outras ações que acabavam sendo realizadas durante os encontros presenciais (como por exemplo, socialização de ações desenvolvidas durante a quinzena nas escolas, divulgação e preparação de materiais para inscrição em eventos) - a leitura e discussão do livro já mencionado. Para orientar as discussões, foram elaboradas algumas questões e postadas na plataforma em forma de atividades divididas em cinco blocos. Ficou acordado que em cada atividade deveria haver, pelo menos, uma participação inicial e uma para comentário da participação de uma colega. O quadro 01 mostra o número de participações da equipe para a realização do exercício reflexivo:

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5
<b>Participantes</b>	09	09	10	10	10
<b>Mensagens</b>	36	19	20	25	15

**Quadro 01: Participação da equipe na realização do exercício reflexivo a partir do uso da plataforma.**

Os dados mostram que, de maneira geral, houve uma boa participação do grupo (na atividade 1 ocorreu uma ausência e na atividade 2 também ocorreu uma ausência, não sendo da mesma participante), embora nem todas tenham cumprido com o combinado quanto ao número de participações (mínimo de 2 por participante); outras, entretanto, tiveram participação marcante, bem acima do combinado.

As 115 mensagens foram impressas e sistematizadas/categorizadas em sua totalidade.

Com base nos autores que embasam este estudo, o grupo considera que as reflexões geram, em diferentes níveis em cada participante, mudanças no pensar e agir. Nesse sentido, por considerarmos a FC em um continuum (ZEICHNER, 2008; PIMENTA e GHEDIN, 2005), todo o processo desenvolvido e aqui descrito culminaram em uma sessão reflexiva, desenvolvida no segundo semestre de 2012, que, por questões relacionadas a foco e espaço, é objeto de análise em outro texto.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS REFLEXIVOS

Antes de procedermos com a apresentação e análise dos dados, salientamos que não compreendemos a reflexão como um processo mecânico ou de um exercício criativo de construção de novas ideias. A consideramos uma ação capaz de (re)construir práticas, mediante a interação comunicativa (quer seja presencial ou virtual), a tomada de decisões, o (re)pensar das ações realizadas e, conseqüentemente, uma possível mudança na realização das mesmas.

Para os leitores que desconhecem o funcionamento da plataforma e-Proinfo, esclarecemos que no espaço denominado “Comunicação” estão disponíveis as ferramentas bate-papo, blog, diário, fórum, texto coletivo e web conferência. No caso do fórum, que é a ferramenta por nós utilizada para a atividade em análise, o participante precisa criar um título e, em seguida, fazer a inserção do questionamento ou contribuição/comentário. Cada uma das atividades era iniciada pela líder do GEPLIA que, em diálogo com as ideias de Nóvoa (2009), elaborava uma série de questões provocativas relacionadas às ações desenvolvidas no Centro, para que cada participante pudesse participar da forma que achasse mais conveniente e respondendo e/ou comentando as que quisesse. Os questionamentos também eram provenientes das discussões que aconteciam nos momentos de FC presenciais em cada quinzena; em seguida havia a participação das demais participantes do grupo.

As atividades um e dois tiveram como base o primeiro capítulo da obra de Nóvoa; as atividades três e quatro surgiram da leitura do segundo capítulo da mesma obra. Para a quinta e última atividade, denominada Face a face com Nóvoa, as participantes foram desafiadas a imaginarem a possibilidade de um encontro presencial com o autor da obra que lhes serviu de motivação para o estudo durante o semestre e elaborassem uma ou mais perguntas acerca dos temas discutidos, o que rendeu-nos várias questões. Em agosto do mesmo ano tivemos a oportunidade de receber o autor em nossa cidade/Universidade e ao apresentarmos o trabalho desenvolvido, Nóvoa aceitou responder aos questionamentos em forma de entrevista (SANTOS et al, 2012). Isso muito nos alegrou e rendeu-nos mais momentos de reflexões. Para este texto, selecionamos as atividades um e três, que são descritas nas seções 4.1 e 4.2 que seguem.

O texto que passamos a apresentar é, acima de tudo, a tessitura das vozes da equipe de linguagens! É o ecoar dos anseios por uma FC significativa e resgate e visibilidade da profissão docente.

##### 4.1 APRENDER A REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE!

Optamos por assim designar esta primeira seção porque ela realmente nos significou isso: um aprendizado para a reflexão na plataforma; não uma simples reflexão, mas sim, uma reflexão que considerasse os desafios e problemas evidenciados pela equipe no seu fazer cotidiano no CEFAPRO.

Capítulo 1 - Professores: O futuro ainda demora muito tempo? (parte um)

Nóvoa, em seu livro "Professores: Imagens do futuro presente" (2009, p. 13) retrata algumas medidas necessárias a serem tomadas para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional:

Articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;

Atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas;

Valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação;

Importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Quais delas você acredita estar realizando, a partir dos trabalhos feitos pelo CEFAPRO? Comente:

**Quadro 02:** Excerto da primeira atividade no fórum, plataforma e-Proinfo; Curso: Linguagem, conhecimento e formação; Turma: Linguagem/CEFAPRO/Sinop.

De um modo geral, a sistematização das 36 mensagens desta atividade evidencia temas recorrentes que serão apresentados e discutidos a partir de alguns excertos das reflexões postadas pelas professoras formadoras, como o excerto da reflexão realizada pela PF6, que aborda elementos interessantes:

### (01) Refletindo...

Penso que ainda não estamos conseguindo propiciar aos professores a reflexão proposta por Nóvoa, visto que o contexto do PSE ainda esbarra em várias questões de estrutura organizacional, tempo, espaço, concepção... Sempre questionei os critérios como são escolhidos os temas para os estudos das escolas do (PSE), pois escolhem seus temas no início do ano letivo, conforme Parecer Orientativo da SEDUC, mas que não contempla a necessidade. Acredito que os mesmos devem nascer da necessidade, da inquietação, das questões de conflito relacionadas ao ensino-aprendizagem dos alunos... Nesse sentido, a reflexão passa a ser necessária e o educador imbuído de compromisso com o fazer pedagógico, assumir conscientemente uma postura reflexiva, passa a problematizar suas ações, a inquietar-se com os resultados que não favorecem a aprendizagem dos seus alunos, busca interpretá-los, refleti-los, a partir do olhar permanente, incessante, observando, registrando, refletindo, avaliando e (re)planejando (FREIRE, 1996) as ações pedagógicas vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Assim, penso e me angustio muito e por mais que faço, sempre tenho a sensação de estar começando. (PF6, atividade um, em 11/05/12, às 15:28:28).

Ecoando o pensamento de Nóvoa (2009) e Simão et al (2009) já descritos, as PF1, 4, 7 e 8 corroboram o pensamento da PF6 de que o trabalho realizado pelo PSE deve oportunizar e priorizar ações que exijam reflexão, pois, segundo elas, na medida em que o profissional passa a refletir, torna-se pesquisador e sai em busca de respostas e de que quando há o incentivo do outro as pessoas costumam responder melhor ao que lhe é proposto. Para elas, os itens III e IV mencionados por Nóvoa são os que mais se aproximam do trabalho que realizam no PSE, representado, sobretudo, pelo diálogo com os coordenadores pedagógicos no sentido de criarem um espaço de



reflexão para encaminhamentos dos estudos coletivos.

É nítido que o grupo apoia-se nos pressupostos teóricos defendidos por Schön (1983, 2000) em que a reflexão sobre o trabalho permite uma reorientação no momento em que a ação está acontecendo. Quando a reflexão acontece logo após a ação, pondera PF6, se “está refletindo e há possibilidade de revê-la, mas quando há um distanciamento da ação é possível olhar friamente para refletir sobre, mas não tem mais o mesmo sentido, já passou o momento para rever, dar devolutiva aos alunos, como também rever nosso planejamento” (em 11/05/12, às 17:09:16). Seguindo na mesma direção, a PF3 também argumenta que no trabalho realizado por ela no PSE, tenta instigar os profissionais a “promover e ampliar seus conhecimentos quer seja em grupos ou individualmente, mas ainda esbarramos em questões políticas que entram o processo até mesmo em minhas qualificações para desempenhar a função que exerço”. Reconhecendo suas limitações como professora formadora, PF3 desabafa que “muitas vezes vem a frustração de não poder contribuir como deveria com os meus pares e, então me pergunto até que ponto tenho contribuído para o professor tornar-se um pesquisador se nem mesmo eu ainda o sou?” Ela mesma responde ao questionamento asseverando que: “se até então tive uma formação fragmentada, individualista, hoje tenho buscado superar as dificuldades tentando trabalhar no coletivo, buscando novas leituras [...] para através da reflexão, mudar a minha postura profissional

até outrora tradicionalista” (PF3, atividade um, em 16/05/12, às 16:52:59).

No que se refere ao PSE e aos processos reflexivos, a PF5 aponta, no excerto 02 que segue abaixo, uma série de elementos que dificultam sua realização. É fulgente a evidência de que a escola nem sempre se alinha às ideias defendidas pela SEDUC, consoante às políticas públicas e orientações curriculares para a educação na rede estadual e, conseqüentemente, ao trabalho realizado pelas professoras formadoras. Ademais, a falta de condições para a realização de um momento produtivo nos moldes por nós defendidos também é impeditiva. A fala da PF5 é assegurada pela voz de outras que compõem o grupo no que diz respeito à falta de um envolvimento para a escolha dos temas de modo que sejam realmente significativos para o grupo que se dispõe a estudá-los/discuti-los. A seleção feita no início do ano nem sempre evidencia o que realmente precisa ser discutido e a mesma é retratada pelas várias horas de encontros dedicadas ao estudo de temas genéricos que pouco contribui para os problemas específicos de sala de aula, como bem alerta Gatti (2010), já que nem sempre partem do campo de prática da escola, nem se configuram como necessidades e problemas como discutimos no referencial teórico (SIMÃO et al, 2009, MARCELO, 2009, IMBERNÓN, 2010).

### (02) Formação continuada... PSE

[...] percebo que o grupo de educadores é um tanto imaturo em relação à FC, a começar pelo envolvimento na escolha dos temas na elaboração do projeto, os quais foram escolhidos por coordenação e direção. Isso prejudica muito o trabalho, pois de que forma vamos conseguir o envolvimento do educador se

este não está disposto a estudar, refletir, se é o tempo todo contra a organização curricular do estado. Outro ponto que devemos discutir é em relação à escolha de horário do PSE, pois o grupo sai da sala de aula às 17h e começa a FC, que a princípio seria até as 19h. No entanto, alguns profissionais tem que estar em outra escola às 19h e saem antes de terminar [...] a impressão que temos é que estamos sempre começando, retomando as discussões, seja ela sobre FC, sobre OC, sobre identidade profissional... (PF5, atividade um, em 24/05/12, às 16:01:32).

Ainda acerca do trabalho generalista que é desenvolvido pelo Centro, as professoras formadoras deixam transparecer certo desejo de trabalho em suas áreas específicas de seletivo. Embora isso seja possível, devido ao acúmulo de trabalho prescrito pelo Centro, acaba sobrando pouco tempo para ações específicas, além do mais, elas não são estimuladas pela gestão, já que esta não é a concepção de trabalho prescrito pela SEDUC. Na tentativa de compreender melhor sobre isso, a PF8 pontua que:

### (03) "O que fazer"

[...] é necessário focalizar no "o que fazer", ter objetivos claros de como uma ação deve acontecer, porque a partir do momento que se compreende "o que fazer", o "como fazer" se torna consequência disso. Para exemplificar, esta semana, durante um encontro do PSE, estava reunida com um grupo da Área de Linguagens para estudos da Caracterização da Área de acordo com as Orientações Curriculares e, perguntei para uma professora de inglês que estava no grupo como estava o trabalho docente dela e se ela estava utilizando o livro didático (LD), ela respondeu que não e que estava desesperada porque não sabia como usá-lo. Esta declaração me fez refletir que o professor precisa de ajuda na sua disciplina específica. Essa é uma de tantas angústias que ouço quando encontro os professores nas escolas. Diante deste fato, uma intervenção

seria ofertar uma FC para professores de inglês sobre o uso do LD a distância que pudesse reunir docentes para que a partir de discussões sobre este assunto por meio de um espaço colaborativo de aprendizagem docente, eles pudessem compreender e dialogar com seus pares para fortalecer o ensino da Língua Inglesa no estado de Mato Grosso. (PF8, atividade um, em 11/05/12, às 17:47:15).

Interessante observar que a própria formadora sugere uma proposta interventiva, para ir ao encontro das necessidades peculiares dos docentes da disciplina, apontando o trabalho colaborativo como a saída viável para este caso específico, o que, segundo ela, não culminaria em melhorias apenas no contexto de cada professor, mas repercutiria também no ensino do estado como um todo. A PF3 aponta, também, como um bom desafio "a valorização dos conhecimentos prévios, da formação inicial de cada um, pois os mesmos diferem de uma pessoa para outra bem como de região e de grupo social também. Isto muitas vezes não é levado em consideração nem pelos pares e nem por nós enquanto CEFAPRO" (PF3, atividade um, em 17/05/12, às 10:50:57).

Até aqui podemos dizer que obtivemos alguns avanços, pois acreditamos que quando percebemos e reconhecemos nossas limitações já estamos os demonstrando, uma vez que evidencia esforços reflexivos que podem nos motivar e impelir para buscarmos mudanças em nossas práticas docentes cotidianas, conforme asseguram os teóricos com quem dialogamos neste texto. Dar abertura para que "o outro" se constitua em nossas ações não é tarefa fácil, pois, às vezes, muitos acreditam que isto seria demonstração de fraqueza, quando, na verdade, é demonstração de

compreensão de uma realidade que só se constrói no coletivo.

#### 4.2 FORMAÇÃO CONSTRUÍDA DENTRO DA PROFISSÃO

A atividade três consistiu em refletir sobre questões referentes ao segundo capítulo da obra. A primeira questão objetivava apreender o que as professoras formadoras compreendem por “formação construída dentro da profissão”. Socializamos uma das reflexões registradas:

##### (08) Formação inicial insuficiente para dar conta da educação escolar

A escola é um grande laboratório onde discutimos e compreendemos os problemas da educação e da profissão. Por isso, a FC precisa marcar com liberdade seu trajeto no processo de continuar a formação acadêmica, de ter seu compromisso social e o compromisso com a mudança. O que muitas vezes a fragiliza é a apatia que se estabelece no profissional após a formação inicial... (PF2, atividade três, em 20/06/2012, às 10:12:01).

Com base no excerto acima e nas demais reflexões realizadas pelo grupo, podemos inferir que as professoras formadoras compreendem a formação construída dentro da profissão como aquela que emana dos anseios do coletivo, que os impelem a buscar soluções coletivas, que não estão presentes nos manuais didáticos, mas que também demandam ações e vontade que partem do âmbito individual. Há uma crítica por parte delas, como também mostram os estudos elencados no embasamento teórico deste texto, que aqueles profissionais denominados “especialistas”, sem conhecimento da realidade do chão da escola, pouco contribuem para as mudanças requeridas neste contexto. Embora reconheçam a

importância destes profissionais, asseguram que é na escola, denominada “laboratório” pela PF2, que os problemas são melhores compreendidos. PF3 (atividade três, em 18/06/12, às 15:55:26) pondera que esse tipo de formação deve partir das especificidades, da realidade, do contexto de cada unidade escolar e de que, obviamente, está no nível da subjetividade de cada envolvido, que vai construindo sua identidade considerando as situações vivenciadas no seu fazer, na sua prática. Desta forma, é outra postura profissional, com cunho político, ideológico, a partir da interação, da colaboração, da relação teoria e prática; é refletir a prática e a partir da teoria reconstruí-la para que se possa cada vez mais buscar uma educação com qualidade social. Assim, os professores têm a oportunidade de tornarem-se pedagogicamente autônomos, aprendizes no processo de construção de sua profissionalidade.

As PFs acreditam que, mesmo com as dificuldades que se apresentam no dia a dia no Centro, o que fazem nele é o que Nóvoa (2009) chama de “formação construída dentro da profissão”. Embora não exista uma formação específica para ser professor formador, o grupo sente as necessidades e busca formação que atendam aos anseios, o que também ocorre com os professores nas escolas.

As contribuições registradas nas mensagens sinalizam para o que PF3 chama de “uma nova cultura do profissional da educação” preocupado em melhor desempenhar sua função social. Mas será que estamos preparados para ingressar neste novo campo em busca de melhor desempenharmos nossa função social? A PF7 (atividade três, em

28/06/2012, às 11:36:11) acredita que sim, contudo, pondera ela, para que isso aconteça, se faz necessário o aprofundamento em estudos, momentos de interação, e que muitos profissionais se veem cheios de atividades com aulas em três turnos, com uma grande quantidade de questões burocráticas inerente a essa sobrecarga de trabalho, que muitas vezes não conseguem adaptar o tempo para as questões de FC. As professoras formadoras concordam que a FC deve integrar professores pesquisadores e professores das escolas em um trabalho colaborativo, em que os professores das escolas sejam os protagonistas de sua própria formação e, para que saiam dessa "apatia", enquanto professoras formadoras têm de mostrar que acreditam nas mudanças e que elas são possíveis, é necessário acreditar no trabalho que desenvolvem, mostrando-se competentes nas ações e integrar professores que, de uma forma ou de outra, querem que, na FC, sejam protagonistas de suas próprias ações práticas e científicas.

No que diz respeito ao protagonismo, os dados mostram certa dificuldade do professor, e até mesmo do professor formador em assumi-lo, pois a formação é vista como uma imposição da SEDUC e da maneira como os professores formadores são orientados a realizarem acabam sendo vistos pelos professores como "fiscais do governo". O fato de instituir o PSE como política pública já se constitui uma formação prescrita de fora para dentro. Entretanto, parece-nos pertinente pensarmos, também, acerca das condições dos professores de se mobilizarem sozinhos para construção do seu projeto de formação. Sem o PSE, teriam eles as

mesmas garantias, por exemplo, quanto ao tempo para se organizarem e realizarem a formação? Estariam eles motivados e dispostos para a FC?

Outra questão provocativa foi no sentido de verificar como as professoras formadoras veem os rumos da FC no Brasil. Para elas, esta não é mais um modismo, mas sim, uma necessidade urgente devido às inúmeras mudanças que a sociedade e a educação estão vivenciando nos últimos tempos. Vemos no excerto da PF6 que o atual momento que a sociedade vive requer um novo perfil do profissional, capaz de ser protagonista de ações, construtor de conhecimento e não mero consumidor.

#### (09) Construção da profissionalidade

[...] Precisamos ter um novo perfil de profissional para que possamos atender a demanda que temos hoje, ela é real, não podemos continuar com os mesmos métodos que fomos formados, precisamos construir nosso conhecimento. O perfil de professor tem mudado ao longo das décadas e hoje temos um grande desafio no PSE das escolas que é promover a construção das disposições essenciais ao professor, conforme cita Nóvoa. Como está sendo difícil para nós enquanto CEFAPRO essa construção, pois ainda estamos tentando sair do nosso individualismo, mas ao mesmo tempo propomos para as escolas algo que ainda não é uma prática rotineira. Parece contraditório, não? Ou é assim mesmo, um processo recíproco de aprendizagem? (PF6, em 14/06/12, às 17:10:17).

Três ações necessárias ao profissional que aparecem neste excerto são a reflexão, o trabalho com os pares e a autonomia. Julgamos serem difíceis de ser alcançadas e que não acontecerão apenas a partir do momento em que alguém nos disser que temos que fazê-las, mas sim, a partir

de um percurso de aprofundamento teórico e prático.

Acerca do que temos discutido, a PF9 assegura que a FC é algo extremamente necessário para um “amadurecimento da profissão docente”, tendo em vista as grandes transformações que perpassam a sociedade e como a escola é um espaço eminentemente social, os profissionais que nela estão inseridos têm sentido a necessidade de atualizar-se constantemente. De fato este movimento cria uma cultura formativa.

## CONCLUINDO

As reflexões sistematizadas a partir das atividades evidenciam alguns temas recorrentes nas narrativas das professoras formadoras, conforme seguem:

- 1) É necessário que os professores e sua profissão constituam-se foco de discussão;
- 2) Há uma necessidade das formações inicial e continuada estarem em constante articulação, em um processo contínuo de ação-reflexão-ação;
- 3) A FC no *lócus* de trabalho favorece a compreensão dos problemas que atingem os professores, bem como a busca coletiva de novas alternativas para saná-los;
- 4) O professor é responsável por seu processo de formação, entretanto evidencia-se falta de protagonismo por parte dele;
- 5) O CEFAPRO é um espaço que vem buscando a construção da sua identidade enquanto instituição formadora, precisa se reconhecer como espaço de FC e formar seus próprios profissionais;
- 6) O trabalho desenvolvido pelo PSE é um trabalho novo que requer uma nova identidade do professor (a de professor-formador);
- 7) É importante que o PSE constitua uma cultura da escola. Enquanto uma cultura a ser construída os professores precisam se sentir parte nesta construção;
- 8) Há uma sensação de solidão e cultura do individualismo nas ações, resquícios de uma formação fragmentada;
- 9) Há uma necessidade de valorização e incorporação de atitude reflexiva, com espírito colaborativo/coletivo e de pesquisa no desenvolvimento profissional;
- 10) Tanto as questões gerais sobre educação e formação docente, bem como as especificidades das áreas/disciplinas fazem parte da FC;
- 11) O excesso de atividades, a falta de tempo e/ou sua melhor organização na escola e a dificuldade em organizar horários em que todos os profissionais possam participar interferem no bom andamento da oferta de formação bem como em sua qualidade;
- 12) Os professores formadores são mobilizados a desenvolver as propostas de FC pensadas pela Superintendência de Formação, das quais nem sempre concordam, mas acabam executando sem refletir.
- 13) Na rede estadual de ensino mato-grossense há espaços específicos para os docentes e não docentes desenvolverem a FC com estudos em grupos e subgrupos, isso favorece a análise coletiva das práticas pedagógicas.

Diante dos estudos realizados no contexto da pesquisa, e dos temas recorrentes sistematizados, pudemos evidenciar que os dados preconizam, pelo menos, três questões:

A primeira deles é que a equipe encontra-se aberta para mudanças de ideias e nas ações de formação continuada nas escolas, em um momento de construção da identidade de professoras formadoras, juntamente com a consolidação das ações de políticas públicas adotadas pelo estado, por meio do Projeto Sala de

Educador - espaço conquistado para o desenvolvimento da formação continuada - que preconizam a formação e desenvolvimento profissional no *lócus* de atuação mediante um trabalho colaborativo e reflexivo.

A segunda questão nos remete à importância de que a proposta de formação continuada atenda tanto às questões gerais sobre educação e formação docente, bem como às especificidades das áreas/disciplinas e que a cultura do individualismo e certa apatia por parte dos profissionais impedem avanços profícuos.

Por fim, mostram que o excesso de atividades, a falta de tempo e/ou sua melhor organização na escola, a dificuldade em organizar horários em que todos os profissionais possam participar e resistência às inovações propostas pelas políticas públicas interferem no bom andamento da oferta de formação, bem como em sua qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília/SEF, 1998.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010b.
- \_\_\_\_\_. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan./abr. 2009. p. 7-22.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Las tareas del formador. Málaga, Espanha: Aljibe, 2001.
- MATO GROSSO. Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: formação em rede entrelaçando saberes. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2010.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, L. I. S. et al. Face a face com Nóvoa: Formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. Norte@mentos, n. 10, p. 01-13, jul./dez. 2012.
- SIMÃO, A. M.V. et al. Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 61-74, jan./abr. 2009.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- Zeichner, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.