

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO DE MATO GROSSO

Sonia Maria de Oliveira¹
Almerinda Auxiliadora de Souza²
Maria Elizabete Nascimento de Oliveira³

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar discussões referentes à Formação Continuada via projeto implementado no *Sala de Educador/PSE*⁴, uma vez que este deve apresentar-se como possibilidade de análise para que os docentes possam teorizar a prática pedagógica, possibilitando-lhes compreender que no espaço da formação continuada, fazem-se necessárias proposituras que possibilitem uma mediação entre os saberes efetivados e as necessidades reais dos nossos educandos frente às exigências da contemporaneidade. Assim, por meio das análises apresentadas pelos registros das participantes da pesquisa, esforçamo-nos para oferecer ao leitor contribuições que possam subsidiar debates e reflexões sobre a temática, em sua inter-relação com as práticas de alfabetização dos sujeitos desta pesquisa. Para o desenvolvimento do estudo, valemo-nos do aporte teórico de autores, como: Libâneo (2011), Milanese (2008), Contreras (2012), Freire (1996), dentre outros. A pesquisa é qualitativa e tem como aporte metodológico o *Estudo de Caso*. Como técnica de coleta de dados, adotamos os seguintes passos: aplicação de questionário, observação durante a formação continuada *no projeto Sala de Educador*, observação nas Salas de aulas dos sujeitos investigados, e, finalmente, a análise de documentos. Ao final do estudo, constatamos que as práticas pedagógicas apontam para a necessidade de reavaliação na forma de organização da formação continuada para que esta possa despertar no educador o desejo de atuar de forma crítica e reflexiva, diante das ações docentes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Projeto Sala de Educador. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda aspectos da formação continuada no âmbito educacional, visando destacar a relevância deste processo para o fortalecimento do trabalho dos educadores, especialmente aos alfabetizadores. Assim, torna-se necessário compreender, a partir do cotidiano

¹Professora Mestre do CEFAPRO/CÁCERES/MT pedagoga, soninha_13@hotmail.com almesouza@hotmail.com

² Professora Mestre do CEFAPRO/CÁCERES/MT do Componente Curricular de Geografia

³Professora Doutora do CEFAPRO/CÁCERES/MT do Componente Curricular de Língua Portuguesa m.elizabte@gmail.com

⁴Refere-se ao Projeto de Formação de Continuada desenvolvido nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso, contando com a orientação e acompanhamento dos professores formadores nas diversas áreas do conhecimento, a partir de um orientativo organizado pela Secretaria de Estado de Educação/SEDUC-MT.

escolar, o sentido e o desenvolvimento das práticas pedagógicas empreendidas no ciclo da alfabetização, para além da dimensão técnico-instrumental reduzida ao ato de ler e escrever.

Existe, sobretudo, da nossa parte, um grande interesse neste trabalho como fruto da nossa vivência profissional, sobretudo, ao tratar das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, a partir da proposta de formação continuada no Projeto *Sala de Educador*. Na avaliação dos resultados do projeto surgiram várias críticas por parte dos docentes, em diferentes unidades escolares do município de Cáceres-MT, sempre relacionadas aos momentos de formação ofertada pelo Projeto. Assim, tais críticas podem ser entendidas como motivo de reflexão, considerando o fato de trabalharmos diretamente com a formação continuada dos profissionais da rede estadual de ensino, no Estado de Mato Grosso, por meio do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação). Este lugar nos oferta uma visão privilegiada de todo o processo, inclusive destacamos que a construção dos estudos e reflexões são de autonomia do coletivo da instituição, bem como a organização que envolve parte da elaboração do projeto.

Assim, tomamos como objeto da pesquisa uma escola estadual de Cáceres-MT, a fim de atingir o objetivo geral da pesquisa e compreender as relações que os profissionais (Docentes e Gestores) da escola fazem entre a formação continuada efetivada no projeto *Sala de Educador* e as diferentes possibilidades que o coletivo pode ter para a construção do currículo da alfabetização na escola pesquisada (1º Ciclo).

A temática da formação continuada tem suscitado amplas discussões, não apenas no contexto nacional, mas também internacional, como se constata a partir de leituras de diversos autores, que propõem o espaço de formação docente como lugar privilegiado para se conceber o ensino na perspectiva mediadora e reflexiva. Essas e outras percepções, igualmente importantes, nos impulsionam a compreender a formação continuada e o processo de ensino que acontece no cotidiano da prática docente, com o intuito não apenas de analisar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que participam da formação continuada no *Sala de Educador*, em uma escola estadual de Cáceres-MT, mas, sobretudo, para efetivamente orientar e acompanhar os estudos formativos com a qualidade que acreditamos ser necessária na educação pública.

Para o desenvolvimento da pesquisa elaboramos as seguintes questões norteadoras: No PSE como estão articulados os conhecimentos relacionados às concepções e práticas de alfabetização? Qual a importância da formação ofertada pelo PSE expressadas pelas alfabetizadoras interlocutoras da pesquisa? Quais os pontos positivos e/ou negativos destacados pelas professoras, especialmente, quanto à formação continuada e quanto a sua relação com as práticas pedagógicas da alfabetização desenvolvida na escola pesquisada?

A fim de descrever a composição teórico-metodológica da pesquisa, nos preocupamos em destacar os seguintes aspectos: contextualização do processo da pesquisa, definição do *locus*, descrição dos instrumentos utilizados na construção dos dados, descrição social das interlocutoras e caracterização da análise por meio da técnica da análise de conteúdo. Neste viés, tecemos algumas considerações e possibilidades de contribuições do resultado da pesquisa para a unidade escolar, *locus* da empiria, para o CEFAPRO, bem como, para outras instituições que se interessam em conhecer e discutir a temática.

Compreendemos a formação continuada como um espaço da docência que se move para alcançar conhecimentos que vão intervir nas dimensões da profissionalização, mas também na formação pessoal, já que é um momento em que os profissionais encontram-se mais próximos de seus pares. Entendemos que a formação de professores necessita ser pensada não apenas no aspecto de uma formação que se alicerça, apenas, na racionalidade técnica. Ao contrário, deve basear-se em uma perspectiva humana que dialoga com a complexidade do processo educativo em suas diferentes dimensões, a exemplo citamos a identidade profissional docente.

O espaço da formação continuada ofertada aos docentes das unidades de ensino da rede estadual de Estado de Mato Grosso, se apresenta como oportunidade de se promover reflexões coletivas, perspectivando o favorecimento das trocas de experiências e estudos sobre os aspectos da profissionalidade docente e seus desdobramentos. O Documento Orientativo/2014-2015, estendido a cada unidade escolar do estado, atua como oportunidade de vislumbrar oportunidades de aprofundamento e inovações nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação. No entanto, há diversos desafios a serem enfrentados para que o coletivo de profissionais entenda formas de organização efetiva para este processo.

A educação no contexto Brasileiro nas últimas décadas passou por inúmeras transformações, principalmente na Educação Básica, especialmente por meio da efetivação de diferentes políticas educacionais e programas que buscaram pensar estratégias para a melhoria na qualidade do ensino ofertado na Educação Básica, impulsionados principalmente pela divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala das escolas públicas no Brasil. Todo esse movimento levou a uma maior aproximação dos professores da Educação Básica com as Instituições de Educação Superior e outras instâncias, na tentativa de fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, num novo redimensionamento do pensar e fazer educação nas diferentes realidades apresentadas nas escolas brasileiras, em especial no Estado de Mato Grosso: “Este é o desafio para os que fazem parte da educação em Mato Grosso: dirigentes, assessores, professores, pais e aluno, imbuídos do propósito de consolidar a permanência bem sucedida dos alunos na escola”. E prossegue: “Não é simplesmente

reduzir os índices do fracasso escolar [...], mas, principalmente para transformar a escola num espaço propício para a aprendizagem de todos [...]”. (MATO GROSSO, 2001, p. 13).

As novas demandas e a promulgação da nova LDBEN 9.394/96, aprovada em decorrência da Constituição de 1988, implicaram também em sucessivas alterações na legislação dos Estados, os quais, por meio das Secretarias de Educação e com a assessoria das universidades, efetivaram programas de formação contínua aos professores da Educação Básica. Nesse contexto, a SEDUC-MT a partir dos documentos oficiais passa a compreender a formação docente na perspectiva social e como direito profissional, sem deixar de delegar os objetivos de elevação da qualidade: “Essa formação deve ser desenvolvida de forma mais abrangente possível, aglutinando componentes, como: cultura, respeito às diferenças, conhecimento curricular, competência metodológica e didática [...]”. (MATO GROSSO, 2010, p. 15).

Para contemplar a proposta de formação continuada formatada no Estado de Mato Grosso, inicialmente apresentada como: Projeto Sala de Professor, e considerando a complexidade do que é proposto neste documento, a SEDUC passa a pensar a constituição de equipes de trabalho voltadas especificamente para orientar, acompanhar e realizar ações no âmbito educacional do sistema estadual. Assim, surgem os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROS) criados pelos Decretos 2.007/1997, 2.319/1998, 53/1999 e 6.824/2005, com a finalidade de “desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores, leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos profissionais da educação”.

A partir dessa ampliação na oferta de formação continuada aos profissionais da Educação, juntamente com a SEDUC assume a partir de Dezembro de 2005, o compromisso da institucionalização dos CEFAPROS como unidades administrativas e consolida a rede de Formação dos Profissionais da Educação Básica com a formação de equipes Gestoras, Administrativa e pedagógica, contando com professores atuantes nas diversas áreas de conhecimento. Assim, na expectativa de atingir a melhoria da qualidade do ensino, via formação continuada, a SEDUC implanta projetos, programas e outras ações, dando o delineamento das diretrizes dessa formação, que deveria ocorrer nas escolas estaduais com a preocupação de, além de evidenciar a formação continuada, pudesse resultar“ [...] em ações de formação capazes de articular reflexão e prática na busca da superação do fracasso escolar” (MATO GROSSO, 2010, p. 7).

O Documento que institui a formação continuada em Mato Grosso apresenta também preocupação quanto ao sucesso na implementação da formação, principalmente ao conclamar

pela dedicação de cada profissional no êxito das diretrizes apresentadas, visando ainda “servir de apoio no caminho da consolidação da política de formação como política pública de Estado; compromisso público que para alcançar êxito depende também da dedicação de cada profissional à tarefa de se formar continuamente” (MATO GROSSO, 2010, p. 7).

Trata-se, as diretrizes, também, de um chamamento para que os profissionais da educação assumam o compromisso de unir sua formação às articulações estratégicas para se pensar a melhoria da educação, não perdendo de vista a pluralidade e a diversidade enquanto essência da escola e não como critério de exclusão. Nessa perspectiva, a organização do sistema escolar e outras características das escolas são fatores que contribuem no estabelecimento de tais estratégias. Tendo em vista a importância de discutirmos formas de organizações de formação docente na potencialização (ou não) do trabalho docente, salientamos que:

A prática profissional não é só a realização de pretensões educativas. Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez. (CONTRERAS, 2012, p. 148).

A formação continuada reconhecida como uma conquista da categoria e como grande avanço para o desenvolvimento do saber profissional na esfera educativa nem sempre apresenta em suas diferentes configurações um único espaço responsável por resgatar a qualidade no ensino, tendo como parâmetro as avaliações externas; há, segundo Contreras (2012), que se considerar, também, os demais espaços plurais da escola em sua concepção epistemológica. Afinal, necessitamos de “Uma formação que produza e socialize conhecimento, de exercício de gestão democrática e no reconhecimento da organização social da sua comunidade e em articulação com outras instancias formadoras” (CONTRERAS, 2012, p. 176).

Sabemos que os professores exercem um papel ativo na organização do currículo escolar, juntamente com os pais e outros setores da comunidade escolar, com o objetivo de excluir do poder aquelas instituições e grupos políticos e econômicos que exercem uma influência excessiva e prejudicial sobre o currículo e a política educacional sem levar em conta as diversidades do espaço escolar. Assim, os projetos de formação continuada podem se constituir como elemento de fortalecimento profissional para a organização de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem coletiva, reafirmando o espaço escolar como um ambiente de conhecimentos e convivência, condições imprescindíveis para a construção da cidadania e da construção da democracia.

A COMPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

O espaço empírico da pesquisa foi uma Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, localizada no município de Cáceres. Na seleção do *locus*, consideramos o fato desta unidade ser uma instituição pública e de ter características que contemplam os critérios propostos na seleção do contexto empírico e das interlocutoras da pesquisa, relacionando-se diretamente com o objeto de estudo.

A unidade escolar escolhida, atualmente, oferece apenas o ensino fundamental, organizado em Ciclos de Formação Humana, dividida em três Ciclos, totalizando o ensino de nove Anos, sinalizado pela Lei nº. 9.394/1996, tornando-se meta da educação nacional pela Lei nº. 10.172/2001 e instituída nacionalmente em 06 de fevereiro de 2006 por meio da Lei nº. 11.274, com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Segundo os relatórios fornecidos pela secretaria da escola, o perfil socioeconômico dos alunos da escola é bem diversificado e aproximadamente 50% estão cadastrados no programa Bolsa Família. Todos os professores da escola são habilitados no ensino superior e atuam em suas respectivas áreas. A escola trabalha na perspectiva da Educação Inclusiva, para o atendimento especial, contendo salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)/Sala Multifuncional, nos dois períodos diurnos.

Para compreender o mosaico dos participantes deste estudo, determinamos como participantes da pesquisa as professoras alfabetizadoras e gestoras da escola. Nesta composição, adotamos como critério um número maior de professores efetivos na unidade escolar, assim, pensados no sentido de garantir a participação de um número maior de sujeitos até o final do processo da pesquisa, ainda que todos participassem efetivamente das formações ofertadas via projeto Sala de Educador (PSE) e outro fator essencial na escolha dos docentes foi que tivessem experiência com as práticas da alfabetização, para dar mais consistência às questões propostas pela pesquisa.

A prática da pesquisa pode ajudar na aquisição de conhecimentos. Portanto, para o docente, favorece e amplia essa dimensão que atualmente se configura como um grande desafio na área educacional. Para Moroz (2006, p. 16) “Pode-se dizer, portanto, que a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações para a realidade” assim: “[...] sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico, quanto colocar em xeque dado sistema”. Nessa perspectiva, Gamboa (2012, p. 66)

também afirma que: “Todo pesquisador, por mais original e precoce que seja, precisa realizar uma leitura diferenciada (leitura epistemológica) de outras pesquisas”. Assim, entendemos a pesquisa como uma ação que faz parte dos contextos que produzem conhecimentos, tal como a escola, em que todo educador deve buscar referenciais para melhor desenvolver sua prática pedagógica.

Na recolha dos dados utilizamos a aplicação de um questionário e a análise de documentos, a partir da pesquisa qualitativa, pois esta se torna importante na concepção de que as *partes* (dados), ao serem interpretadas apresentam sentido de totalidade significativa, que não são resultados da aplicação de técnicas no tratamento da informação, mas numa nova forma de entender as informações. Assim, a pesquisa se configura como instrumento para transformação da mera formação/informação em novas habilidades, para saberes e estratégias metodológicas que contemplem as etapas de aprendizagem dos seus educandos.

No que se refere à natureza da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 149) salientam que: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Já quanto à elucidação dos dados, acreditamos que é um processo que contribui para uma definição importante sobre os procedimentos e impactos dos diferentes instrumentos nas pesquisas em educação em relação aos conhecimentos adquiridos, ao encontro do que depõe Triviños (2016), ao enfatizar que:

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados, num instante deixa de ser tal e é análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações (TRIVIÑOS, 2006, p. 137).

Como complemento e simultaneamente, outros dois instrumentos foram utilizados na coleta de dados, a aplicação do questionário e a análise de documento, na busca de significados ou explicações para o fenômeno investigado. O questionário pode ser entendido como o “Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar as informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudos” (SEVERINO, 2007, p. 125). Este foi composto com questões fechadas e abertas. As primeiras foram pré-definidas com o objetivo de colher algumas informações sobre cada sujeito respondente, mas também relacionadas ao contexto

da pesquisa e, nas segundas, os sujeitos tinham total liberdade para elaborar as respostas, a partir da concepção pessoal.

Na análise verificamos os diferentes sentidos dos discursos sobre a formação continuada e seus desdobramentos. A utilização da *análise de conteúdo* como um conjunto de técnica de análise das comunicações também pode ser considerada instrumento de análise marcado pelos diferentes formatos no campo da comunicação, que Bardin (2011) define como uma análise dos significados, caso da análise temática, ou como uma análise do significante como na análise léxica. A análise de conteúdo para a autora derivadas diferentes possibilidades na obtenção de indicadores que permitem a inferência de conhecimentos por parte do pesquisador, sobre as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da relação entre formação continuada de professores e práticas pedagógicas na alfabetização é um desafio que exige a compreensão da constituição de categoria em torno desses dois eixos, considerando que ambos estão interligados em um processo de *práxis*, como um conjunto permeado pelos diferentes fazeres da constituição pedagógica. Para Bardin (2011, p. 147): “[...] categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo”. Assim, o desenho categorial foi pensado para que fiquem bem explicitados os resultados encontrados na pesquisa, a categoria aqui apresentada se define por: **“Formação Continuada”**. Suas subcategorias se desmembram em: *Sala de Educador, Aspectos positivos e negativos e o Trabalho Pedagógico*. Nessa categoria, temos como intenção, compreender a relação estabelecida pelo professor alfabetizador na realização de ambas as atividades para o desenvolvimento profissional.

As reflexões abordadas a partir desta categoria referentes à formação continuada são abordagens relacionadas às falas apresentadas pelas interlocutoras da pesquisa a partir das respostas contidas nos questionários aplicados. Algumas questões apresentam relações com discussões apresentadas no contexto teórico, que trata especificamente da temática em questão. Seguindo por esta vertente, numa análise crítico interpretativa, com base na categoria 1: Formação Continuada e sobre os dados que se apresentam nas subcategorias, encontramos os mais diferentes desafios nas concepções e práticas no trabalho docente.

Abordar a formação de professores como ‘objeto’ de estudo [...] é assumir determinadas posições tanto de caráter epistemológico, como ideológico e cultural relacionado ao ensino, aos professores, à escola e aos alunos, no sentido de possibilitar situações de tomadas de decisão (MILANESI 2008, p.16).

Assumir diferentes posições vai requerer um projeto que desenvolve a formação continuada de professores, uma redefinição da concepção do que seja o trabalho profissional docente como práxis de associação de formação técnica e científica e formação em que se proponha o desenvolvimento intelectual, filosófico voltado para a constituição de uma consciência social. Nesta perspectiva, Marx (2009, p. 32) destaca que:

[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que ao mudarem essa realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.

Assim, a formação docente pode ser concebida em uma dimensão das possibilidades de reinvenção do trabalho pedagógico em que a escola se abra como espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel social e transformador das estruturas vigentes na sociedade em que vivemos. Segundo Mochocovitch (2004, p. 13): “A possibilidade de dominação é dada [...], por dois fatores: a interiorização da ideologia dominante [...]. [...] e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita a autonomia”. Contreras (2012), neste mesmo viés, destaca que:

Se a educação for entendida como um assunto que não e reduz apenas à sala de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar (CONTRERAS, 2012, p. 95).

Nessa perspectiva, o autor nos leva a entender a necessidade de uma clara posição filosófica, em que o trabalho docente não se confirme ou se submeta às condições dadas como natural, mas que associa seu trabalho a uma condição de favorecimento da transformação necessária de determinadas realidades. Não se trata, portanto, apenas de trabalhar a formação numa dimensão técnica ou por acumulação de conhecimentos, pois a competência do profissional docente ultrapassa esses limites. Como afirma Gimeno Sacristán (*apud* CONTRERAS, 2012, p. 95): “[...] um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções”. Assim, o exercício da competência profissional docente passa

pela dimensão da compreensão de que este não é um processo de acumulação de conhecimentos técnico, mas de uma constante reflexão filosófica por parte do docente sobre os significados da ação de ensinar.

Diante do que foi exposto, nos recorremos a uma questão importante colocada por Milanesi (2008): Qual deveria ser o papel social dos professores? Na perspectiva de responder a indagação e reflexões oriundas deste questionamento, considerando os dados advindos dos registros das professoras alfabetizadoras, com destaque a Subcategoria: **O projeto Sala de Educador**. Nesta subcategoria constatamos por meio das falas das professoras alfabetizadoras os diferentes motivos que as levam a participar da formação ofertada pelo projeto, considerando-o, assim, importante para a prática pedagógica. Buscamos nas leituras as significações atribuídas pelas alfabetizadoras a partir dos seus escritos no questionário aplicado na pesquisa, que tem como primeira indagação: você participa da formação continuada no Sala de Educador?

Sim, participo das formações no Sala de Educador, das discussões e tento aplicar tudo o que é discutido e ensinado na troca de experiências, oficina de confecção de materiais, palestra, etc. Percebo também a mudança de atitudes perante algum assunto exposto e a vontade de mudar e fazer o melhor para a escola (ACURI).

Sim, a sala do educador é de responsabilidade da coordenação pedagógica, porém procuro contribuir no projeto desde a sua elaboração, auxiliando nos encontros e participando como professora. Nos dois ultimo anos tivemos uma formação muito boa, com temas ligados diretamente a sala de aula, no entanto, ainda é preciso que muitos professores se dediquem mais, levem mais à sério a formação (Bacuri/Gestora).

Participo ativamente das formações no Sala de Educador, procurando sanar minha dúvidas durante as discussões referente ao tema, ou seja, fazer um paralelo entre a teoria e a prática. A formação proporciona momentos significativos de trocas de conhecimentos, onde temos a oportunidade de conhecer o trabalho que cada professor e funcionário desempenham na escola (BURITI).

A Sala de Educador, pra mim, vem colaborar no desenvolvimento das atividades na sala de aula, os encontros são muito bons, pois possibilita que o professor possa trocar vivencia e assim, enriquecer nossos conhecimentos (BABAÇU).

Na formação do projeto Sala de Educador, meu papel é de ouvinte e participante, é um ambiente que você pode e deve dar sua opinião e também sugestão. Com a Sala de Educador, os professores discutem entre si e com a coordenação a melhor maneira de alfabetizar. O que aprendemos na formação é aplicado na sala e depois apresentamos na formação (CARANDÁ).

Sim, participo da formação na Sala do Educador para aprender com os teóricos estudados, os relatos de experiências para que possa contribuir na minha prática pedagógica (MACAÚBA).

Como participante da Sala do Educador, realizamos atividades previamente programadas como estudos teóricos e o meu papel como professora, bem como todos os demais, é de inovar, reavaliar e aprimorar os conhecimentos profissionais através de estudos, análises e reflexões frente às mudanças tecnológicas, políticas e administrativas em todas as áreas da profissão (INDAIÁ).

Sim. Participo das formações no Projeto Sala de Educador, organizando e participando diretamente das atividades propostas pelo cronograma do projeto. Considero um projeto produtivo, pois seus estudos contemplam as diferentes áreas do conhecimento (TUCUM/Gestora).

Os registros das interlocutoras revelam que a participação dos educadores parte da motivação e do interesse que cada uma delas revela, tendo em vista a busca de melhoria em suas práticas pedagógicas em salas de aulas. Revela ainda o gosto e o compromisso que cada uma tem com o ensino. Percebemos que essas professoras se sentem confortáveis na função de alfabetizar, ou seja, a leitura desses escritos nos faz compreender que Acuri demonstra preocupação e compromisso com a profissão e com a melhoria do ensino da escola.

Para Bacuri, apesar da organização e execução do projeto ser da responsabilidade do Coordenador Pedagógico, procura se envolver nas atividades, auxiliar quando necessário e ainda chama à responsabilidade àqueles a quem acha que não estão levando as atividades de formação muito a sério. Dessa forma, pudemos concluir que nesta subcategoria há uma aproximação e compreensão por parte de cada interlocutora de que a atividade de formação ofertada nesse projeto, de alguma forma, pode contribuir para a melhoria das práticas de sala de aula, e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da profissionalidade.

Para Buriti, parece ser importante a relação teoria e prática, bem como, a valorização dos momentos de trocas de experiências na perspectiva de uma formação integral entre professores e os demais profissionais da escola, mas sempre relacionadas às práticas concretas dos fazeres da sala de aula. Já Babaçu ressalta o enriquecimento das trocas de experiências, que, aliás, é uma fala recorrente na maioria dos registros, ênfase assim destacada: “[...] que o professor possa trocar vivências e assim, enriquecer nossos conhecimentos”. Consideramos este aspecto um fato preocupante, essas trocas de experiências tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento de outras práticas na sala de aula, pode-se correr o risco de se estar desenvolvendo atividades mecânicas, sem sentidos e sem significados para o processo de aprendizagem da criança, apenas como uma mera absorção de conhecimentos.

Para Carandá, a ênfase ao caráter técnico do alfabetizador nos parece maior como necessidade de consolidar metodologias, dando conta dos desafios, nos leva a suspeitar de que haja uma fragilidade na compreensão epistemológica do conhecimento necessário à criança na fase da alfabetização. Ainda podemos perceber nas falas de Macaúba, Indaiá e Tucum, que de todos os motivos que as levam a participar do Projeto de formação Sala de Educador, o ponto que consideram de maior importância está sempre relacionado com a questão do caráter da prática de sala de aula, numa separação clara dos conhecimentos curriculares dos aspectos multidimensionais que cercam a aprendizagem da criança como um processo natural, rico em criatividade e imaginação.

Assim, a partir das mensagens apresentadas no primeiro bloco de falas das interlocutoras, cada uma evidencia sua participação no projeto Sala de Educador como uma estratégia para que de fato as aprendizagens sejam garantidas, as quais depositam fortes expectativas nas ações que orientam o planejamento e a intervenção pedagógica, o que é percebido por cada uma delas como possibilidades de maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos especificamente no Ciclo em que atuam e avaliam o processo de formação como uma possibilidade de diálogo dos docentes com os seus pares e um momento de maior aproximação com a coordenação pedagógica.

Na perspectiva de Freire (1987), o método não deve ser um instrumento a mais de domesticação dos educandos, mas a intenção da materialização da consciência, em que educandos e educadores tornam sujeitos do conhecimento, e como tal, se confirmam numa pedagogia do diálogo. Nesse sentido, os apontamentos de Freire são relevantes na concepção de uma formação que objetive o desenvolvimento da prática do docente como uma necessidade para a constituição profissional.

Contudo, mesmo que todas as interlocutoras demonstrem o compromisso e interesse pela formação ofertada pelo projeto de formação continuada é preciso que cada uma seja levada a questionar sua posição política frente ao processo de ensino. Assim, o exercício da profissão, de acordo com a concepção apresentada por cada uma das interlocutoras, deve se constituir em dimensões para além da profissão, no uso da ação dialógica como ação mediadora da conscientização da necessidade de transformação do mundo que oprime e reduz os seres humanos a “coisas”.

Desse modo, a prática docente, a formação continuada e o exercício cotidiano do alfabetizador, de acordo com a concepção freireana, constituem-se em dimensões que estão para além das simples competências em sala de aula, como podemos perceber nas discussões que se seguem na subcategoria seguinte, em que recorremos aos destaques dos pontos

positivos e negativos da formação, que podem explicar esse sentimento de dependência em relação as suas práticas em sala de aula.

Aspectos positivos e negativos

Para uma melhor compreensão das mensagens apresentadas nas falas das interlocutoras da pesquisa, optamos por apresentar de forma distinta os aspectos considerados pelos participantes como positivos ou negativos. Nesta subcategoria pudemos constatar vários aspectos no processo da formação continuada a partir de determinadas recorrências em suas falas. A seguir, apresentamos alguns pontos *positivos* e *negativos* elencados pelas alfabetizadoras em relação à formação ofertada no projeto Sala de Educador:

A troca de informação entre os professores, a discussão mais aprofundada dos problemas e busca de solução para os mesmo podem ser considerados como pontos positivos. Como aspecto negativo é que às vezes os temas estudados no Sala de Educador não coincidem com as necessidades de sala de aula, dificultando a sua aplicabilidade em sala de aula (ACURI).

Saliento como ponto positivo os encontros dos professores por área e o acompanhamento mais minucioso através da coordenação pedagógica que está mais ligada aos professores alfabetizadores. Como ponto negativo, acredito que são poucos os temas trabalhos com referencia a alfabetização e que eles obtêm mais resultados com os encontros promovidos na hora atividade. Outro ponto que acredito ser negativo se refere a questão da contagem de pontos com os acréscimo obtidos pela participação no projeto de formação, acredito que deveria modificar o modo de atribuição das salas de alfabetização e que as estas fossem destinados apenas profissionais que tivesse o perfil adequado (BACURI/Gestora).

Ressalto como aspecto positivo no Sala de Educador a preocupação em trabalhar o respeito que devemos ter uns com os outros, mostrando maneira de evitar preconceitos, se mostra bem proveitoso, pois todas as palestras contribuem para o melhor desenvolvimento da nossa prática. Os temas abordados na Sala do Educador contribuir para trabalharmos temas como preconceito, contação de história e principalmente como trabalhar com os jogos do pacto. Nem todos os temas trabalhado no Sala de Educador contribui para a nossa prática, ou seja, precisamos trabalhar em grupo que envolva o conhecimento relacionado especificamente à alfabetização (BURITI).

As perspectivas são sempre de bons resultados porque com a sala de educador os professores, não só os pedagogos, podem trocar experiências e vivencia das praticas num momento de troca de conhecimentos. Para o professor alfabetizador ele se torna positivo na busca de estratégias para desenvolver a aprendizagem do aluno e com isso a sala do educador vem colaborando nesse processo, o que deixa a desejar para mim e que é mais complicado é quando recebo aquele aluno já no 2º ano ainda no período pré-silábico, que tem o desenvolvimento lento e temos que cumprir com a meta de terminar a fase com o aluno lendo e escrevendo [...] (BABAÇU).

Pra mim, o ponto positivo do Sala de Educador e todos os funcionários se juntam, discutem assuntos pertinentes à escola, aos alunos, dão sugestões sobre determinados assuntos e com isso todos estão sempre interagindo entre si. As dificuldades ou pontos negativos são poucos, pois quase tudo que nós precisamos, nós conversamos com a equipe e procuramos junto solucionar o problema tanto na sala do educador quanto na minha prática pedagógica. É preciso avançar a formação por área de atuação, com isso houve pouco avanço e é preciso melhorar. Mas com esse pouco que é trabalhado já tem me ajudado como alfabetizadora a desenvolver um bom trabalho (CARANDÁ)

A partir dos temas estudados na Sala do Educador utilizamos em nossa prática pedagógica em busca de melhores resultados da escola como um todo. A proposta do projeto de formação é a melhor possível buscando sugestões com palestras com temas que contribuem de forma geral para o conhecimento e aprendizagem. (MACAÚBA).

Os resultados da formação do Sala de Educador como um todo é evidenciado primeiramente pelo envolvimento pessoal, sócia e profissional. É um espaço que possibilita maior interação do grupo na busca do aprimoramento e avanços no cotidiano da sala de aula, pois nos mantém atualizados sobre novas metodologias de ensino e ajuda a desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes que são dos nossos maiores desafios. Quanto mais aprendemos descobrimos que nada sabemos e aí só aumenta a nossa responsabilidade e com ela vêm as grandes angústias e insatisfação diante de uma clientela que cada dia está menos interessada, com pais ausentes no seu acompanhamento escolar, etc. (INDAIÁ).

Este ano foi possível perceber na fala de vários dos nossos professores, que a formação continuada foi produtiva, que as temáticas foram bastante diversificadas e contemplaram as diferentes áreas do conhecimento, acho que o pessoal da alfabetização de maneira específica ficaram prejudicados, pois tiveram apenas dois encontros de quatro horas cada e nos quais estudamos e socializamos os jogos para alfabetização do PNAIC, que contemplaram as relações e na análise do Sistema de Escrita Alfabética – SEA (TUCUM/Gestora).

Nesta subcategoria, de forma cristalizada, percebemos que as interlocutoras praticamente apontam para a mesma direção em relação aos aspectos positivos e negativos da formação continuada construídas a partir do projeto Sala de Educador. Apontam alguns aspectos que podemos considerar como falhas por parte do Projeto, por não contemplar necessidades formativas essenciais para os que trabalham com os anos iniciais, base e sustentáculo de todo o processo educacional. Dessa forma, notamos que havia entre as professoras duas posições bastante distintas: os que estavam realmente interessados em acrescentar subsídios à sua prática de ensino e aquelas que mantinham uma postura cética e/ou de resistência para com a formação ofertada pelo PSE ou mesmo com relação às práticas pedagógicas. Como observamos na fala de Bacuri: “Acredito que são pouco os temas trabalhados com referência a alfabetização e que eles

obtem mais resultados com os encontros promovidos na hora atividade”, acrescentando ainda: “acredito que deveria **modificar o modo de atribuição das salas de alfabetização** e que estas **fossem destinadas apenas profissionais que tivesse o perfil adequado**”. (grifos nossos).

Outra questão que nos chama a atenção na fala de Babaçu: “o que deixa a desejar para mim e que é **mais complicado é quando recebo aquele aluno já no 2º ano ainda no período pré-silábico**, que tem o desenvolvimento lento e **temos que cumprir com a meta** de terminar a fase com o aluno lendo e escrevendo”. (Grifos nossos).

Na concepção de Babaçu, além de cumprir com a rotina diária de ensino, o professor deve ainda encontrar soluções frente aos novos desafios que se apresentam e que acabam por “interferir” com um cronograma de trabalho oficialmente determinado e imposto por um sistema burocrático. Seguindo esta lógica, podemos listar inúmeras razões julgadas favoráveis ou desfavoráveis para o processo de alfabetização, pelo menos teoricamente. Assim compreendemos que este deveria ser o papel da formação continuada, ou seja, criar possibilidades de investigação para que cada um conheça melhor a realidade e o tempo de aprendizagem de cada educando para poder intervir socialmente, consolidando o conhecimento prático em conhecimento científico.

Indaiá, em sua afirmação transfere a culpabilização e responsabilidade das questões educacionais para os alunos e para os pais ao afirmar que: “[...] só aumenta a nossa responsabilidade e com ela vem às grandes angústias e insatisfação diante de uma **clientela que cada dia está menos interessada**, com **pais ausentes** nos seu acompanhamento escolar”. (Grifos nossos). Diante das constatações de insucessos da escola em sua função determinada pela sociedade para o provimento de um ensino de qualidade e que segundo Freitas (2005), num formato imposto pelos princípios neoliberais em que afirmam “Cabe à escola encontrar os meios de ensinar tudo a todos – essa é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos”. (p.14). Diante das imposições que chegam ao interior da escola, constata-se na fala de Indaiá um forte sentimento de desamparo dos professores para o enfrentamento do fracasso escolar, este desamparo se evidencia frente ao teórico relacional e ao próprio sistema de ensino.

Culpabilizar os alunos que manifestam na escola um problema ou seus familiares que não educam ou não acompanham o processo educacional, pouco ou nada contribui para resolver as questões de aprendizagens e ensino. É preciso que o papel da formação continuada seja de estabelecer a compreensão de que o trabalho pedagógico está relacionado com o sistema do qual o educador faz parte e o educando também, assim é preciso encontrar maneiras de ressignificar essa realidade e promover uma atuação diferente que para Libâneo (2011, p. 61): “Do ponto de vista de uma educação emancipatória, há que se reforçar a exigência do aprimoramento do ensino fundamental para a população excluída, a partir de parâmetros de qualidade diferenciados daqueles veiculados no discurso do neoliberalismo”.

Podemos constatar que todos os registros se apresentam como evidência de uma formação continuada num determinado contexto, mas que foge de uma articulação que contemple a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras. Assim compreendemos a evidência da falta de alguns encaminhamentos para melhorar o processo de formação ofertado pelo Projeto Sala de Educador destinado às reflexões que atendam as necessidades apresentadas no primeiro ciclo e que evidenciam na maioria das falas das interlocutoras em especial na fala de Carandá: “É preciso avançar na formação por área de atuação, **com isso houve pouco avanço e é preciso melhorar**. Mas com esse pouco que é trabalhado já tem me ajudado como alfabetizadora a desenvolver um bom trabalho”. (Grifos nossos).

Todas as interlocutoras apontaram a troca de experiência como fator relevante no processo de formação continuada como demonstra as revelações de Acuri: “A **troca de informação entre os professores**, a discussão mais aprofundada dos problemas e busca de solução para os mesmo podem ser considerados como pontos positivos”.(Grifos nossos). Para refletirmos sobre esta questão que ocupa destaque nas falas das interlocutoras, recorreremos às leituras selecionadas como significativas no balanço de produção, na tentativa de visualizar outros estudos realizados sobre a questão da troca de experiência entre professores, bem como, a forma em que foram produzidos ou mobilizados pelos professores (as) em seu cotidiano. De acordo com Araújo (2011):

Os saberes da experiência se constroem no cotidiano do trabalho pedagógico realizado pelos (as) professores (as), em confronto com seus dilemas e necessidades que emergem da complexa e desafiadora realidade escolar, determinada, na maioria das vezes, por suas condições de trabalho (ARAÚJO, 2011, p. 303).

Todas as demais falas nos levam a refletir também sobre a forma que cada educador utiliza na construção dos saberes e práticas pedagógicas. Desse modo, tivemos a compreensão de que as alfabetizadoras constroem esses saberes na prática cotidiana e a partir de suas necessidades diárias. Nesse sentido, Sacristan (2000, p. 178) pondera que: “o professor possui significados adquiridos explicitamente durante a sua formação e também outros que são resultados de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos” os quais, ainda segundo o autor, podem ser distinguidos em: “conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação”. A partir das palavras do autor, entendemos que um projeto de formação mantém articulação às mudanças organizacionais da escola, e isto vai exigir de cada um o envolvimento para além da mobilização de saberes teórico-metodológicos, mas também estruturais.

Considerando a afirmação do autor, percebemos em todas as falas que a questão da troca de saberes e experiência são fatores quase que predominante na consolidação profissional. Apesar das afirmações do autor alertar para o perigo do uso constante do senso comum, é preciso, no entanto, considerar que a escola, em um contexto singular apresenta toda uma diversidade que faz da cultura local um mosaico marcado principalmente pelas desigualdades, assim, evidencia-se, portanto, o agregamento de outros saberes à prática do professor, como forma de contribuir para a compreensão dos desafios que se apresentam no contexto de trabalho. Não é somente a troca de experiências que vai provocar novos resultados, outros fatores apontados por Acuri demonstram a preocupação e comprometimento com a formação, que para Libâneo (2011, p.82) “[...] é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação qualidade dos professores”.

As interlocutoras apresentam ainda com relevância aspectos acerca de temáticas que não contemplam diretamente os saberes necessários para a prática da alfabetização ou por área do conhecimento que proporcione maior envolvimento profissional na consolidação de melhores resultados, denominando-a com uma “formação mais produtiva”. As professoras apresentam outro fator bastante preocupante que seria o da formação específica para a execução de um programa do governo Federal, o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Assim, observamos que ainda falta muito para concretizar uma formação em que os aspectos positivos superem os negativos.

Existe uma tendência atual a disseminar a ideia de conceber o ensino como uma prática reflexiva, que segundo Libâneo (2011, p. 84) “Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência”. Para tal, seria necessário um repensar a composição e estrutura de um projeto de formação continuada que atenda às necessidades apresentadas pelas interlocutoras como forma de incentivo permanente de exercício intelectual, que zele não apenas pelos resultados a serem atingidos, mas também pelo crescimento profissional, intelectual docente numa gestão pedagógica democrática.

Acreditamos que a Formação Continuada como categoria precisa estabelecer o diálogo entre a prática e a teoria para o desenvolvimento do fazer docente, despertando em cada educador um repensar a importância da ação docente. Nesse exercício de reflexão, cada uma das professoras alfabetizadoras poderia ter a oportunidade de refletir sobre o seu fazer pedagógico na reorganização dos seus conhecimentos e na redefinição de novos caminhos para a atuação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora este trabalho tenha discutido primordialmente a formação continuada de docentes dos anos iniciais no Estado de Mato Grosso, tendo como fio condutor o projeto Sala de educador, não exclui a possibilidade dos demais profissionais da educação estar envolvidos nesta reflexão, pois temos a leve impressão a partir da experiência que temos enquanto professoras formadoras que são observações que perpassam por todo o processo de Formação continuada no âmbito educacional. Assim, esta abordagem é, também, um convite para que outros pesquisadores e instituições formadoras possam aprofundar na temática e juntar-se a nós na tarefa de contribuir para efetivar um processo democrático de formação.

Com relação a esse aspecto, verificamos uma grande lacuna a ser preenchida sobre a organização e a execução de projeto de formação continuada destinada ao atendimento das necessidades apresentadas no Ciclo da Alfabetização da escola pesquisada, que propõe um debate para além da égide conservadora/tecnicista. Nessa perspectiva, os resultados apresentados podem possibilitar mudanças ou não, mas os dados se evidenciam como aspectos provocadores à escola, a pesquisadores e outros profissionais que, direta e/ou indiretamente, estão envolvidos no processo de formação continuada. Porém, somos sabedoras de que não podemos aludir que a apresentação dos dados da pesquisa provoque mudanças imediatas nos sujeitos e nas práticas pedagógicas deste cotidiano escolar, os mesmos precisam *ser tocados* pela necessidade de uma nova aprendizagem.

Na efetivação dos objetivos apresentados para a investigação e análise do exercício da prática pedagógica salientamos que as alfabetizadoras compreendem o respaldo da formação como extensão complementar de suas ações, por meio das trocas de experiência e das práticas vivenciadas com os outros pares do ciclo da alfabetização. Por outro lado, as interlocutoras relatam também as necessidades de algumas reestruturações nessa estratégia de formação continuada como política educacional, no que diz respeito à organização, atendimento pedagógico, as condições de trabalho e espaços adequados para a formação continuada.

Diante das revelações das alfabetizadoras, percebemos que elas ainda não concebem de forma plena e consciente que as reflexões produzidas no projeto Sala de Educador podem contribuir para o crescimento pessoal e profissional, exigindo assim, um repensar sobre as ações formativas em relação às práticas educativas. No interior das salas de aula, observamos o isolamento de algumas das interlocutoras na execução das atividades que podiam estar representadas por um trabalho coletivo, pensado e organizado em forma de projetos, com

objetivos comuns. Para tanto, é exigido novas formas de investimento pessoal e institucional no processo da formação continuada, em que pese uma reavaliação constante das concepções, conceitos e conseqüentemente, das práticas que estão arraigadas no fazer docente.

Na perspectiva supracitada, acreditamos que há necessidade de uma reavaliação das políticas públicas de educação, principalmente as que tratam das questões da formação continuada existentes nas unidades de ensino do Estado de Mato Grosso, mais especificamente sobre o projeto Sala de Educador, no sentido de reavaliar as ações desenvolvidas e a própria formulação do projeto.

Finalizamos por ora, destacando que a formação continuada, seguindo a lógica da nossa pesquisa deve dialogar com a prática destes educadores, no sentido de provocar mudanças efetivas na ação pedagógica ancoradas nas abordagens teóricas do campo educacional. Para tanto, a formação e o ensino ofertados devem ser construídos para romper com metas apenas quantitativas, indo ao encontro da construção de um currículo com saberes minimamente pensado coletivamente, com conhecimento do contexto educativo e que provoque o desempenho de ações produtivas, que não estejam voltados apenas às necessidades do sistema capitalista em cumprir metas e/ou medir conhecimentos por meio de provas externas. Esperamos que estas reflexões contribua para com futuras pesquisas relativas à temática abordada neste estudo de caso e, potencialmente, constituam em objetos para posteriores aprofundamentos das análises desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. C. **Formação continuada no cotidiano dos (das) professores (as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades**. Manaus-AM: UFAM, 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Amazônia, Manaus-AM, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: PT: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012.

CONTRERAS, J. A autonomia e professores (Tradução Sandra TrabuccoValenzuela; **Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta**). 2. ed; São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da liberdade – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** 1. Ed., São Paulo: Moderna, 2003.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia.** 2. ed., Chapecó-SC: Argos, 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 13. Ed., São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 2).

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **A Ideologia Alemã.** (Tradução de Álvaro Pina). 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso,** 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Sala de Educador,** Orientativo, 2015.

MILANESI, Irton (et. al.). **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente.** Cáceres-MT: Editora Unemat, 2008.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola.** 3.ed., São Paulo: Editora Ática, 2004(Série Princípios).

MOROZ M. & GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa iniciação.** 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed., Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica.** 13. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed., 14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.