

A produção de conhecimento no contexto de uma prática crítico-transformadora com formadores de professores

The production of knowledge in the context of a critical-transforming practice with teacher educators

La producción de conocimiento en el contexto de una práctica crítico-transformadora con formadores de profesores

Alexandre Saul Pinto – Universidade Católica de Santos
Ana Maria Saul – Pontifícia Universidade Católica SP

RESUMO

O artigo relata uma pesquisa desenvolvida com formadores de professores na oficina “Mudar é difícil, mas é possível e urgente”, contexto de trabalho de uma tese, da qual participaram doze educadores, alunos de um curso de Mestrado Profissional, na cidade de São Paulo. A metodologia da investigação caracterizou-se por uma pesquisa-formação, desenvolvida em uma oficina na qual se trabalhou com a investigação temática (FREIRE, 1987), em três momentos: leitura da realidade, análise crítica da realidade e elaboração de propostas de ação. Os dados produzidos emergiram de três fontes: ações realizadas na oficina, relatos dos educadores participantes sobre suas práticas de formação em serviço e documentos selecionados para a compreensão do objeto e do contexto da pesquisa. Os resultados dessa investigação foram-se evidenciando durante todo o processo de trabalho e puderam revelar um modo de construção de conhecimentos a partir da ação e reflexão. Houve apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Palavras-chave: pesquisa-formação; relação teoria-prática; educação problematizadora.

ABSTRACT

The article reports a research developed with teacher educators in the workshop "Change is difficult, but it is possible and urgent", the empirical field of a thesis, carried out with a group of twelve educators, Master's degree students of a Graduate course in the city of São Paulo, Brazil. The research methodology was characterized as a formative-intervention, developed within the workshop, in which the thematic investigation (FREIRE, 1987) was developed in three moments: reading of reality, critical analysis of reality and elaboration of proposals for action. The data produced emerged from three sources: actions carried out at the workshop, reports from the participating educators about their in-service teacher education practices and selected documents for understanding the object and context of the research. The results of the research were evidenced throughout the work process and could reveal a way of building knowledge from action and reflection. There was appropriation, construction and production of theoretical and practical knowledge, in an active and reflexive way.

Keywords: formative intervention; theory-practice relationship; problematizing education.

RESUMEN

El artículo relata una investigación desarrollada con formadores de profesores en el taller "Cambiar es difícil, pero es posible y urgente", contexto de trabajo de una tesis, realizada con un grupo de doce educadores, alumnos de un curso de Maestría Profesional, en la ciudad de São Paulo, Brasil. La metodología de la búsqueda se caracterizó por una investigación-formación, desarrollada en un taller en el que se trabajó con la investigación temática (FREIRE, 1987), en tres momentos: lectura de la realidad, análisis crítico de la realidad y elaboración de propuestas de acción. Los datos producidos surgieron de tres fuentes: acciones realizadas en el taller, relatos de los educadores participantes sobre sus prácticas de formación en servicio y documentos seleccionados para la comprensión del objeto y del contexto de la investigación. Los resultados de esta búsqueda se evidenciaron durante todo el proceso de trabajo y pudieron revelar un modo de construcción de conocimientos a partir de la acción y la reflexión. Hubo apropiación, construcción y producción de conocimientos teóricos y prácticos, de forma activa y reflexiva.

Palabras-clave: investigación-formación; relación teoría-práctica; educación problematizado.

Introdução

O texto relata uma pesquisa realizada com formadores de professores na oficina nomeada "Mudar é difícil, mas é possível e urgente"¹, contexto de trabalho de uma tese, com um grupo de doze educadores, alunos de um curso de Mestrado Profissional, na cidade de São Paulo. A oficina foi coordenada pelo autor da tese.

Os estudantes desse Mestrado, em sua maioria, atuam como coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores das redes pública e privada de ensino, e procuram o curso exatamente por sua área de concentração ser a Formação de Formadores. A pesquisa-formação efetivada, apoiada em princípios da pedagogia freireana², objetivou identificar e compreender obstáculos que se interpõem à formação em serviço³ de professores, tendo como horizonte gerar movimentos de mudança na prática pedagógica dos participantes, com destaque para sua ação formadora, em seus locais de trabalho.

Na pesquisa realizada, a formação continuada de educadores constituiu-se, ao mesmo tempo, como objeto de investigação e como contexto de práxis, uma vez que o espaço-tempo da oficina foi assumido como *lócus* de formação continuada.

¹ "Mudar é difícil, mas é possível e urgente" é a epígrafe do livro "A Educação na Cidade", de autoria de Freire (2001), sendo essa proposição considerada por ele como um saber primordial à prática educativa.

² O uso deliberado do adjetivo freireana(o) e flexões, utilizado nesse texto e em produções das Cátedras Paulo Freire da PUC-SP, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da UniSantos, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com maior vigor a procedência das produções: a matriz de pensamento de Paulo Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireana(o).

³ De acordo com Placco (2010), trata-se do: "Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como *lócus* privilegiado para a formação. [...] Pela sua ocorrência na escola, se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação, desafia o coletivo de professores a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo".

Em sintonia com a acepção de Almeida, o conceito de formação continuada, foi compreendido como:

o conjunto de atividades desenvolvidas [pelos educadores] em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem (2005, p. 4).

A noção de pesquisa-formação (LISITA, 2006) foi utilizada para caracterizar uma pesquisa-intervenção para a formação docente, que se situa em uma vertente crítica, contra-hegemônica em relação às concepções e práticas convencionais de formação de educadores. De acordo com Diniz-Pereira (2011), paradigmas que correspondem a diferentes racionalidades se confrontam na disputa pela ocupação do campo da formação docente. Esse autor (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 19-28) apresenta os principais aspectos dessas referências para a formação, a seguir, sintetizadas:

. Propostas ligadas à racionalidade técnica: focalizam o treinamento de habilidades e competências comportamentais e outras que possam ser mensuradas. O conhecimento, preferencialmente o dito científico, é compreendido como algo pronto, a ser transmitido. Os educadores são vistos como técnicos, cujo objetivo é por em ação o que aprenderam na formação.

. Propostas advindas da racionalidade prática: destacam a prática como um contexto complexo e dinâmico, não como um conjunto previsível de eventos para os quais já se possui todas as respostas. O conhecimento é visto como algo a ser construído, e não como um "kit" de conceitos e técnicas, para ser consumido. Os professores são estimulados a pensar sobre sua prática e buscar justificativas pedagógicas para suas ações.

. Propostas engendradas a partir da racionalidade crítica: possuem compromisso com a compreensão das "razões de ser" dos fenômenos e com a mudança da ordem social injusta. O conhecimento, construído coletivamente, ganha sentido como fator de humanização das relações e dos sujeitos. Os professores são compreendidos como intelectuais transformadores.

Vale dizer que essa caracterização não tem a intenção de adaptar a realidade a modelos estanques. Ao contrário, objetiva-se ressaltar aspectos centrais dos principais paradigmas de formação de educadores, contribuindo para o seu entendimento e reconhecimento em relação ao que é materializado e privilegiado na prática pedagógica de instituições e educadores.

A metodologia que ofereceu suporte à pesquisa-formação foi a investigação temática⁴ (FREIRE, 1987), que compreende três momentos: leitura da realidade, análise crítica da realidade e elaboração de propostas de ação.

A investigação temática toma como objeto de análise a realidade dos participantes da pesquisa e as situações e temas que, na sua visão, se estabelecem como obstáculos que necessitam ser superados. A investigação coletiva e participante dos problemas, apontados pelos sujeitos da pesquisa, objetiva criar condições para a construção solidária de conhecimentos que possam favorecer a transformação da realidade pesquisada e fazer avançar o(s) campo(s) de estudo relacionado(s) à pesquisa. Ao mesmo tempo, busca construir e implementar uma práxis colaborativa de educação. O processo resulta em uma maneira crítica e criativa de aproximação do real, implicando epistemologia, metodologia e compromisso ético-político com os oprimidos e a luta contra qualquer forma de opressão.

Para além do trabalho de pesquisa apresentado e discutido nesse texto, os autores vêm buscando tomar os fundamentos e os momentos da investigação temática para a organização de seus trabalhos de intervenção, pesquisa e docência, em diferentes contextos e modalidades de educação (SAUL; SAUL, 2017). Com essa intenção, buscam formas de reinventar e sistematizar a investigação temática, com atenção e rigor aos princípios que orientam a pedagogia de Paulo Freire (1987) e aos momentos e fases que marcam essa proposta de pesquisa prático-teórica, desde a sua exposição no Capítulo 3 da *Pedagogia do Oprimido*.

O Programa de Estudos Pós-Graduados (PEPG) em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi o campo no qual se realizou a pesquisa. Esse Programa, fundado em 2012, abriu sua primeira turma no 2º semestre de 2013 e oferece um Mestrado Profissional destinado a professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores das redes pública e privada de ensino, assim como a demais interessados na área. Seu foco está centrado na Educação Básica e objetiva contribuir para o desenvolvimento profissional desses educadores, visando à melhoria do ensino na instituição escolar (PEPG, 2012).

A organização acadêmica desse Programa caracteriza-se por promover a articulação entre pesquisa e prática pedagógica na formação do formador.

⁴ Metodologia de pesquisa sistematizada por Paulo Freire (1987), que se inscreve no paradigma da pesquisa-ação e que, na América Latina impulsionou diferentes práticas de pesquisa participante.

Planejamento e execução das ações de formação - a oficina "Mudar é difícil, mas é possível e urgente: uma prática crítico-transformadora de formação de educadores"

Durante o primeiro semestre letivo de 2014, o trabalho de campo da pesquisa consistiu no desenvolvimento da oficina "Mudar é difícil, mas é possível e urgente: uma prática crítico-transformadora de formação de educadores". O termo "oficina" foi utilizado na acepção de Betancourt (1996), referenciado em Reyes (1977), situando-o em um contexto político-pedagógico:

concebemos a oficina como uma realidade integradora, complexa, reflexiva, em que a teoria e a prática se unem como uma força-motriz do processo pedagógico, orientado para uma comunicação constante com a realidade social e com uma equipe de trabalho altamente dialógica, formada por docentes e estudantes, na qual cada um é um membro a mais da equipe e traz seus aportes específicos (REYES, 1977, apud BETANCOURT, 1996, p. 12, tradução nossa).

De acordo com Mediano (2011), a oficina responde às demandas que surgem da prática social dos participantes, na qual se está trabalhando ou se vai trabalhar. Os problemas concretos que a prática educativa busca superar não decorrem, portanto, de interesses pessoais ou de aspectos motivacionais e nem são vistos isoladamente, fora de seu contexto histórico, de suas implicações teóricas e de seus compromissos político-culturais.

O trabalho de pesquisa-formação desenvolvido com os pós-graduandos, na oficina, engajou-se com a construção de um *quefazer* pedagógico enraizado no cotidiano profissional desses sujeitos e teve como objetivos: a) buscar caminhos para potencializar a ação formadora na escola, com qualidade social; b) identificar obstáculos que interferiam no andamento das práticas de formação em serviço dos participantes; c) analisar criticamente razões dos obstáculos encontrados; e d) ampliar a compreensão do grupo sobre a formação continuada de professores, na perspectiva da formação permanente freireana⁵. Isso implicou trabalhar com os participantes para avançar na compreensão das dificuldades reais que atravessavam em seus contextos e possibilitar que eles experienciassem uma metodologia para a formação docente inspirada na pedagogia de Paulo Freire (1987).

Os contextos de formação continuada vivenciados pelos sujeitos da pesquisa e os obstáculos percebidos por eles no desenvolvimento de suas práticas

⁵ Na formação permanente freireana, o contexto concreto de atuação docente é, marcadamente, o ponto de partida da ação formativa, não se verificando a "clássica" prevalência da teoria sobre a prática e sem que isso signifique converter a formação dos educadores em um praticismo estéril. Esse pressuposto decorre da necessidade de compreender e enfrentar os problemas reais que os professores vivenciam no cotidiano escolar e vai ao encontro do caráter coletivo e dinâmico da prática pedagógica. Conferir, principalmente, Freire (2007).

pedagógicas cotidianas, nas escolas em que trabalhavam, foram os pontos de partida para o trabalho da pesquisa-formação. As práticas desses educadores, molhadas de seus saberes, de suas experiências, de seus sentimentos e de suas emoções, foram problematizadas com eles para que se pudesse encontrar, sob sua ótica, necessidades, situações complexas e controversas do cotidiano escolar e contradições inerentes às suas realidades, com um horizonte de superação. Procurou-se, por meio das ações formativas desenvolvidas na oficina, discutir criticamente as práticas pedagógicas instituídas, delinear novos olhares sobre diferentes contextos de formação continuada e gerar propostas de ação que permitissem reorientar práticas consideradas, pelo grupo, como necessárias de serem transformadas.

Os momentos da investigação temática, reconceptualizados na pesquisa desenvolvida, a partir da construção de Freire (1987) e de outros autores⁶, nortearam a organização da oficina que incluiu 12 encontros da pesquisa-formação, no período de março a junho de 2014, assim distribuídos:

- Leitura da realidade: encontros 1, 2, 3 e 4;
- Análise crítica da realidade: encontros 5, 6, 7, 8, 9 e 10;
- Elaboração de propostas de ação: encontros 11 e 12.

Os dados foram coletados no local onde se realizou a pesquisa e emergiram de três fontes: ações realizadas na oficina, relatos dos educadores participantes sobre suas práticas de formação continuada e documentos⁷ selecionados para a compreensão do objeto e do contexto da pesquisa.

No planejamento e desenvolvimento da investigação foram incluídos os seguintes procedimentos e instrumentos metodológicos: levantamento e análise bibliográfica, encontros presenciais de formação de educadores, elaboração de roteiros para os encontros, seleção de diferentes recursos para aprofundamento teórico e materiais de apoio para o trabalho formativo, redação de sínteses analíticas, escolha e criação de dinâmicas de grupo e jogos teatrais⁸, registros de campo, análise de documentos (GIL, 2008), construção e aplicação de questionários (FIORENTINI, LORENZATO, 2006) e interlocução com especialistas em educação e colaboradores⁹.

⁶Dentre esses autores, destacam-se: Delizoicov (1991), Saul (2010), Silva (2004) e Saul (2015).

⁷Os documentos analisados foram: website e regulamento do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP, planos de formação desenvolvidos pelos educadores participantes da pesquisa, em suas escolas, e escritos desses sujeitos sobre as atividades de formação desenvolvidas na oficina. A análise dos documentos permitiu uma melhor compreensão do contexto e dos sujeitos da pesquisa, bem como de situações-limite da formação.

⁸ Conferir Boal (2005).

⁹ Ao longo da pesquisa, contou-se, para além do diálogo constante com a Orientadora da Tese, com a interlocução de professores especialistas em Educação e "parceiros críticos". Esses sujeitos apontavam aspectos relevantes das práticas desenvolvidas, apresentando alguns questionamentos às decisões do

Muitos desses procedimentos e instrumentos foram utilizados de forma recorrente na pesquisa qualitativa realizada variando, contudo, em relação aos objetivos dos encontros da oficina e à especificidade das atividades projetadas e efetivadas em cada um deles.

A revisão da literatura foi imprescindível para a construção das ações da pesquisa-formação e um apoio importante ao longo de todo o processo. A teoria foi compreendida como um elemento vivo e necessário de inserção e análise da realidade.

Os encontros presenciais da oficina tiveram seu formato inspirado nos "círculos de investigação temática" e em elementos dos "círculos de cultura" (FREIRE, 1981). É importante destacar que essas criações de Freire vêm sendo reconhecidas como importantes matrizes de pesquisa, imbricando investigação, epistemologia, pedagogia e política.

A preparação semanal de roteiros para os encontros foi imprescindível para que não se perdesse de vista o rumo da pesquisa. Essa prática auxiliou na distribuição das ações no tempo disponível para o trabalho, nas decisões sobre os procedimentos e estratégias utilizados e na organização dos conteúdos trabalhados. A elaboração de um roteiro geral da oficina permitiu uma visão global, ainda que provisória, do caminho a ser trilhado, em sintonia com os três momentos caracterizados para a realização da investigação temática já citados. Essa visão ampliada possibilitou manter, no horizonte da pesquisa, o planejamento de ações de formação que pudessem ser testadas nas realidades dos participantes, a partir das mudanças e dos conhecimentos produzidos na oficina. Os roteiros jamais se constituíram em "camisas de força" para o trabalho, mas, sim, em estruturas consistentes, a partir das quais foi possível dar espaço à criatividade, ao imprevisto e à liberdade, na formação.

Os conteúdos dos encontros emergiram das necessidades de compreensão das situações-limite apresentadas pelos participantes, das teorias requeridas pela dinâmica da proposta de formação e da discussão sobre os princípios e métodos da investigação temática. De acordo com Freire (1987), as "situações-limite" são situações concretas, vivenciadas por mulheres e homens, que se dão na dialética entre objetividade e subjetividade e que, muitas vezes, se colocam como impedimentos para os processos de humanização e libertação dos seres humanos, estabelecendo os limites até onde se pode chegar. Esses impedimentos, porém, não devem ser tomados como barreiras intransponíveis, mas como desafios a serem enfrentados, coletivamente, pelos sujeitos engajados na resignificação e transformação de seus contextos e práticas.

coordenador da oficina, sugerindo ideias, trazendo novos aportes de conteúdo e contribuindo com suporte afetivo e emocional.

Os materiais utilizados na oficina, para desenvolver o conteúdo programático, fossem eles textos, pequenos vídeos, filmes, recortes de jornal e outros, constituíram elementos de fundamentação teórica, ilustrações ou provocações que auxiliaram a problematização das situações-limite e o desvelamento crítico da realidade.

A ideia de elaborar sínteses analíticas após os encontros nasceu da necessidade de produzir um texto que tivesse um caráter de memória dos acontecimentos da oficina e, ao mesmo tempo, pudesse sistematizar discussões ocorridas no momento presencial da formação, estimular a produção textual coletiva do grupo e o prosseguimento do diálogo para além do tempo presencial. Em todas as seis sínteses analíticas que o coordenador da oficina escreveu e enviou ao grupo, ficou aberta a possibilidade da reescrita coletiva.

O trabalho com diferentes linguagens, em especial, com a linguagem teatral, capaz de sintetizar muitas formas de arte e expressão humanas, demandou selecionar, recriar e criar dinâmicas e jogos que ajudassem a concretizar alguns dos conceitos trabalhados na oficina e a criar a energia e o clima de trabalho favoráveis ao desenvolvimento das ações.

A preparação das atividades, em uma perspectiva problematizadora, exigiu sintonia com os objetivos previstos para cada um dos encontros, bem como estar atento aos diferentes desafios que se apresentavam, em relação à apreensão e realização das ações desenvolvidas na oficina. Dentre os processos selecionados para a organização do diálogo entre os sujeitos da pesquisa e apreensão crítica dos conceitos desenvolvidos, foi feita a opção pela construção de uma rede temática.

A rede temática é uma sistematização de Silva (2004) que possibilita analisar, em uma perspectiva totalizadora, falas significativas dos sujeitos da investigação temática, isto é, aquelas que expressam os maiores conflitos vividos por eles, em suas realidades, tendo em vista construir uma programação educativa que permita superar a visão menos crítica que esses indivíduos possam ter de sua prática e engajá-los em ações transformadoras.

Concluída a estrutura da rede, o passo seguinte foi problematizar as falas significativas dos participantes para extrair um recorte do conhecimento sistematizado que permitisse compreender, com maior profundidade, enfrentar e superar as razões explicativas dos obstáculos à formação continuada de educadores, identificados coletivamente, nos encontros da oficina. As problematizações deveriam ser capazes de confrontar a visão de mundo e as contradições implícitas nas falas significativas, de modo que as tentativas de resposta a essas questões pudessem dar origem a tópicos de conteúdo/objetos de conhecimento que o coletivo necessitasse e desejasse estudar.

Um dos exemplos de problematização utilizados na oficina pode ser encontrado na Figura 1:

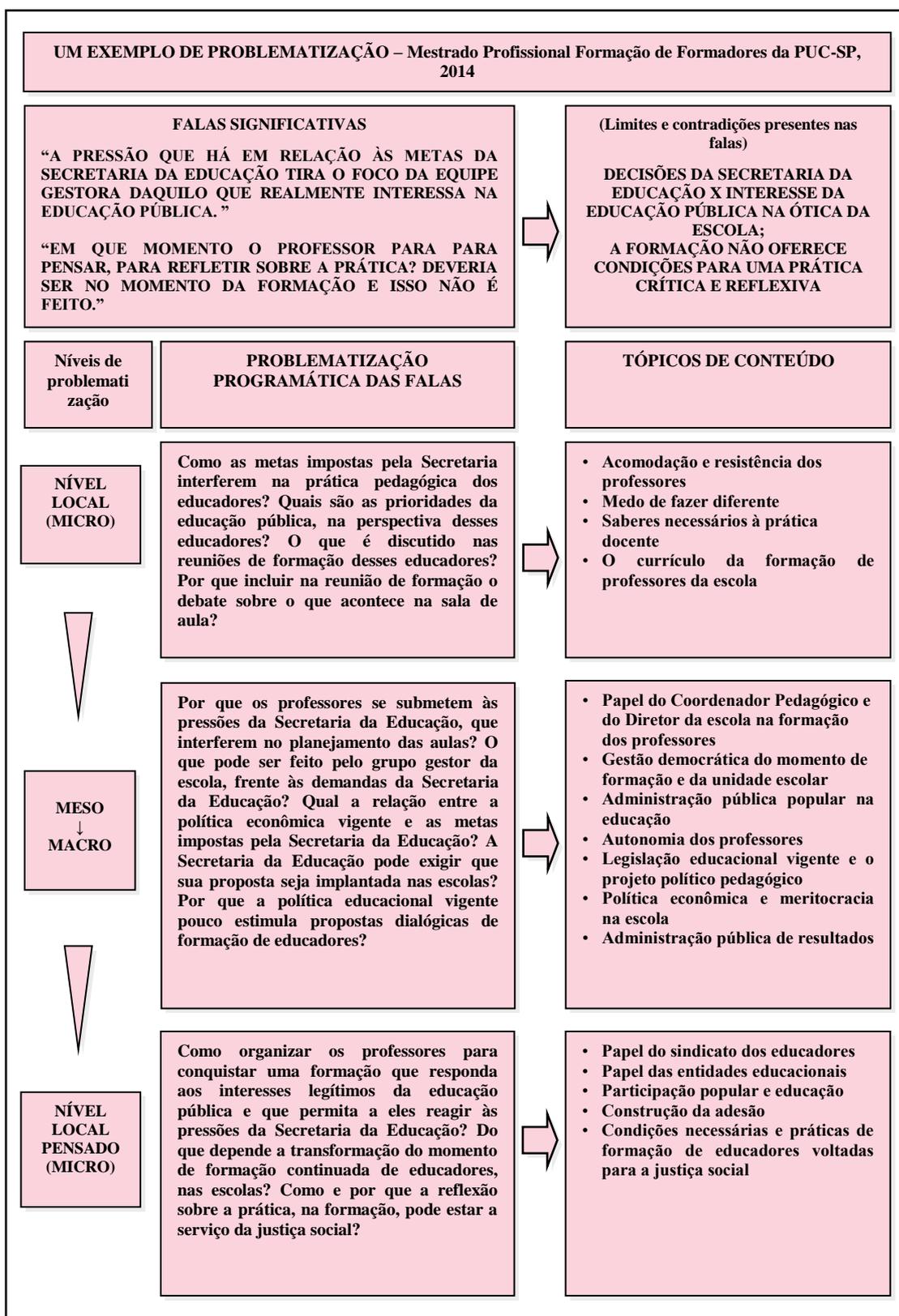


Figura 1 – Exemplo de problematização programática trabalhado na oficina. Fonte: os autores.

A fala significativa capaz de representar a síntese das preocupações dos sujeitos da pesquisa em relação a suas práticas pedagógicas, selecionada por eles como tal, foi extraída de um momento de diálogo com o grupo sobre os principais desafios enfrentados nos momentos de formação docente, nas escolas nas quais trabalhavam. A fala escolhida foi: "Verifico que o que é trabalhado na formação não está sendo transposto para a prática cotidiana dos educadores, na escola. Tenho a impressão de que as ações formativas não estão fazendo sentido". Essa fala foi problematizada nos diferentes níveis da rede temática: "contexto de prática pedagógica (formação de professores/local-micro)", "contexto organizacional da escola (meso)", "contexto de política educacional (meso)"; "contexto sócio-político-cultural-econômico (macro)"; e "contexto de prática pedagógica (formação de professores/"local pensado" - retorno ao nível micro)".

Os tópicos de conteúdo resultantes das problematizações, relativos à realidade concreta dos sujeitos da pesquisa, ou seja, as demandas emergentes da prática social dos participantes, em seus locais de trabalho, configuraram uma programação educativa a ser estudada criticamente pelo grupo. Chegou-se ao seguinte elenco de tópicos: o plano de formação dos formadores; implicações da formação inicial de professores; solicitação de leitura de textos; desconsideração das propostas dos professores; silêncio dos professores; tempo destinado à prática pedagógica coletiva; propostas de formação postas em prática, atualmente, na escola; relações da equipe gestora com a formação continuada dos docentes; concepção de formação de professores da escola; políticas educacionais de resultados; estabilidade profissional; controle do estado sobre a formação continuada de professores; políticas públicas de regulação, controle e responsabilização; política educacional imposta pela secretaria da educação; presença/ausência da leitura de mundo dos sujeitos da formação continuada de professores; apreensão crítica dos contextos de prática dos docentes e sua validação como conteúdo e ponto de partida da formação e fundamentos teórico-práticos necessários para uma formação continuada significativa de professores¹⁰.

Todos os encontros da oficina foram registrados em áudio com a devida autorização dos participantes.

¹⁰ Os dois últimos tópicos de conteúdo do programa indicam a necessidade de um retorno à realidade local, em uma perspectiva propositiva de intervenção e transformação dessa realidade, com o acúmulo da compreensão crítica gerada pelo estudo sistemático da fala significativa selecionada. Destaque-se que o estudo de cada tópico de conteúdo envolve um ciclo de ação-reflexão-ação.

Construindo conhecimentos sobre a prática, na prática de pensar a prática

Os últimos encontros da oficina foram dedicados ao estudo do primeiro tópico de conteúdo da programação educativa elaborada em conjunto com os participantes, por meio de atividades que pudessem materializar perspectivas de superação dos obstáculos identificados coletivamente na pesquisa, no desenvolvimento da práxis de formação continuada dos sujeitos. Tratou-se de estudar, sob diferentes ângulos e aspectos, o "o plano de formação dos formadores".

A intenção, nesse momento da investigação, foi a de que os educadores pudessem, ao mesmo tempo, avançar no estudo de sua temática significativa e projetar ações para a transformação da prática.

Foi solicitado aos participantes que elaborassem, em dois grupos, propostas de formação, nas quais o conteúdo principal a ser desenvolvido fosse: "O plano de formação dos formadores", de modo a tratar de características, sentidos e significados desse conteúdo/objeto de conhecimento, na formação continuada de educadores.

As propostas deveriam ser formuladas em uma perspectiva dialógica, coerente com os princípios da formação permanente freireana, em que os participantes escolheriam elementos de aprofundamento teórico, formas de dinamização que permitissem analisar e apreender criticamente o tópico de conteúdo e vislumbrar alternativas de mudança, a partir das análises. Isso, sem perder de vista as relações entre o tópico estudado e a problemática concreta da ausência de sentido que eles percebiam nas práticas de formação continuada que experienciavam em seus cotidianos, a despeito do empenho, do rigor e de tentativas de diálogo que, por vezes, também se faziam presentes nessas práticas.

As duas propostas elaboradas partiram de falas significativas para desenvolver o tópico, apresentaram diferentes ideias de dinamização da temática e, uma delas, apontou textos e autores que permitiam aprofundar o tema estudado e alternativas para começar a ultrapassar questões ligadas à elaboração de planos de formação docente. Uma das propostas incluiu, ainda, momentos de trabalho com imagens e jogos teatrais, tomando-os como canais de codificação e descodificação¹¹ de temáticas de estudo.

Falas de participantes, registradas em diferentes momentos da atividade de construção de propostas de formação e de avaliação desse trabalho, apontaram avanços teórico-metodológicos obtidos pelos participantes da pesquisa, na oficina, ao demonstrarem clareza de que uma formação docente precisa ultrapassar aspectos meramente informativos, responder às necessidades dos professores e

¹¹ Conferir, principalmente, em Freire (1987).

oferecer condições para que o grupo de docentes possa delinear ações transformadoras de suas práticas, de forma mais específica, e da realidade, de forma mais ampla. Na fala da educadora K, é possível perceber uma intenção de mudar sua forma de atuar nos contextos de formação dos quais participa, a partir da pesquisa-formação realizada na oficina:

Para mim o saber não pode ser apenas um fenômeno cognitivo, pois tem um compromisso com a ação. Nesse sentido, fica impossível permanecer inerte diante de um novo conhecimento adquirido. [Essa atividade], de certa forma, me obrigou a refletir criticamente sobre minha ação e, conseqüentemente, a buscar uma forma de modificá-la, de repensá-la. Estou descobrindo que o lugar onde estou ficou pequeno demais pra mim. É preciso ampliá-lo ou buscar um mundo mais amplo, onde caiba minha voz, minha reflexão, minha ação (EDUCADORA K).

As propostas criadas pelos participantes possibilitam dizer do seu esforço para construir conhecimentos sobre o desenvolvimento de atividades programáticas de formação docente, na perspectiva de uma educação transformadora (FREIRE, 1987), e da assunção de uma postura mais crítica no momento da análise do planejamento dos colegas, apontando limites, potencialidades e fazendo sugestões.

O debate, gerado a partir dessa atividade, reintroduziu e fez aprofundar o tema da desassociação entre teoria e prática, uma das razões centrais para o problema da falta de sentido na formação docente¹². As seguintes falas do Educador H e da Educadora C trouxeram à tona possíveis explicações para a expectativa de professores em relação a políticas e práticas prescritivas de currículo e formação docente, que trazem uma teoria e uma prática que negam a autonomia dos sujeitos e as reais necessidades da comunidade escolar:

As pessoas gostam dos pacotões, de certa forma, porque é cômodo, é prático. É muito mais fácil. As pessoas, muitas vezes, não estão lá [nas reuniões de formação] para se formar, mas para se conformar [com o que é proposto pelo formador] e não querem discutir (EDUCADOR H).

Quando eu tentei, nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivas (ATPCs)¹³, trazer alguma coisa diferente, eu sofri. Os professores não queriam aceitar. Na maioria das vezes, quando você propõe alguma coisa de reflexão e análise, em cima de teoria, o professor, sabe o que ele quer? Uma coisa pronta. As pessoas sempre querem uma coisa pronta. Elas querem a solução do problema (EDUCADORA C).

¹² Sobre o tema da desassociação entre teoria e prática como uma das razões centrais para a falta de sentido que os professores atribuem a diferentes momentos, modalidades e etapas de formação conferir, por exemplo, Gimeno Sacristán (1998), Freire (2001), Estrela (2006), e Imbernón (2010).

¹³ Acrônimo de "Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo", expressão utilizada na rede estadual de educação de São Paulo para designar o momento destinado à reunião dos educadores para formação, na escola, em horário de trabalho.

Com base em aportes de pesquisas desenvolvidas por Belletati (2005) e Gatti e Barreto (2009), estudados na oficina, discutiu-se com os participantes a questão de que há contextos nos quais, de fato, os professores esperam receber, na formação, técnicas e prescrições detalhadas em guias e apostilas que lhes possibilitem solucionar suas dificuldades mais imediatas nas salas de aula.

No momento da discussão, foram levantadas hipóteses explicativas para esse fato e que possibilitaram aos participantes entender melhor alguns dos motivos pelos quais, por vezes, professores anseiam por prescrições, na formação. A apreensão de "razões de ser" da adesão de docentes a modelos de currículo e formação conservadores pode constituir-se em elemento para desconstrução de práticas instituídas e construção de novas práticas nos contextos profissionais dos sujeitos da pesquisa.

Destacam-se aqui algumas das hipóteses explicativas trabalhadas com o grupo.

A primeira delas diz respeito à ideologia neotecnicista que permanece vigente na escola e na sociedade, produzindo uma cultura que assume o mito da neutralidade científica, exalta os princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade e, de acordo com Freitas (1992b, p. 98), "representa um 'amalgama de crenças' baseadas no neocorporativismo do Estado; racionalismo econômico; gerenciamento e teoria do capital humano". Na educação, essa ideologia enfatiza os processos que garantem a obtenção de resultados. A expectativa dos professores em relação aos modelos, às receitas e manuais, que possam ser "transmitidos" a eles na formação e posteriormente "aplicados" por eles em sala de aula, atestam o poder dessa ideologia.

Em segundo lugar, pode-se ressaltar a precária formação inicial do educador. Essa tem sido criticada por professores e pesquisadores, por ser uma formação de caráter reprodutivista, na qual as teorias são tratadas de forma estéril, em geral, sem conexão com as situações concretas das escolas (FRANCO, 2008).

A pesquisa conduzida por Gatti, Barreto e André (2011), no campo da formação de educadores, demonstrou que os currículos dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas apresentam grande variação de disciplinas, caracterizando diferentes enfoques de formação nas instituições, fragmentação e dispersão das disciplinas, predomínio daquelas relacionadas aos "Fundamentos da Educação", na ordem de 26%, contra 3,4% de outras que se referem à "Didática Geral" e baixíssimo percentual, 0,6%, de matérias que dizem respeito ao "Ofício Docente".

A Educadora G identificou-se, com o núcleo da crítica que mostra o distanciamento entre a teoria trabalhada na formação inicial e a prática dos professores e formadores:

A minha graduação, infelizmente, contribuiu pouco para a minha prática como docente. Só com o decorrer dos anos, fui me aprimorando com as

experiências do dia-a-dia, capacitações e formações. Como é de conhecimento de todos que estão na área da Educação, grande parte dos cursos de graduação em Pedagogia, acabam focando mais a teoria do que a prática. Ambas são importantes nesse processo de construção docente, precisam estar interligadas. Não basta só teorizar, sem relacionar com a prática, ou vice-versa. Para que eu tenha uma boa prática, eu preciso conhecer as teorias. Mas, pouco é explorado nas salas de graduação em pedagogia. O exercício do diálogo entre teoria e prática quase não existe. Aos poucos, fui percebendo que a graduação seria apenas o início de uma formação, já que no decorrer do curso muitas lacunas ficavam sem respostas. Por isso a importância de formações contínuas e permanentes, porque achar que só a licenciatura dará subsídios para tantas mudanças e realidades educacionais não é verdade.

Tal reflexão sobre a formação inicial dos professores demonstrou, mais uma vez, a predominância da teoria sobre a prática. Dizer isso não significa que se quer inverter a relação de comando entre teoria e prática. O que se pretende defender, concordando com Franco, é que: “a teoria adquire significado no confronto com os problemas da prática [portanto], há que se desenvolver nos processos formativos uma prática crítica do saber instituído.”. (FRANCO, 2008, p. 114).

Ainda em relação às faculdades e universidades como lócus de formação de educadores, faz-se necessária uma consideração importante, a partir dos apontamentos de Zeichner (2013) e Freitas (1992b). Zeichner sustenta que o atual sistema de ensino superior precisa passar por profundas transformações e assumir seu compromisso com a melhoria dos cursos de formação de professores, de forma que esses apoiem o desenvolvimento profissional dos educadores e proponham novas soluções que contribuam para o aperfeiçoamento dos processos pedagógicos e para a diminuição das desigualdades e injustiças sociais. Isso passa, sem dúvida, por um esforço de aproximação respeitoso das instituições de ensino superior às comunidades escolares e aos conhecimentos lá produzidos, bem como pela criação de parcerias entre universidades/faculdades, escolas e comunidades, fortalecendo os diferentes espaços/tempos de formação de educadores. Na mesma direção, Freitas (1992a) afirma o papel fundamental das Faculdades de Educação na formação teórico-prática e política dos educadores e na análise crítica do sistema educacional. Além disso, o autor ressalta o valor de se articular a formação inicial e a formação continuada, sobretudo a que se faz no âmbito das escolas, sem que uma possa substituir a outra.

Uma ponderação dialética e crítica da relação teoria e prática é apresentada por Freire (2001, p. 107-108):

O que é lamentável [...] é separar mecanicamente o mundo da prática do mundo da teoria. Pensar que a prática teórica só pode ser feita no universo “casto” das academias, distante, bem distante da realidade concreta lá fora. Erro tão funesto quanto negar a importância do sério esforço teórico da academia. [...] A prática de pensar a prática desprovida de sério e bem

fundamentado instrumental teórico se converteria num jogo estéril e enfadonho.

Uma terceira explicação para a submissão dos educadores aos pacotes “à prova de professor” (GIROUX, 1997) relaciona-se ao crescente processo de desvalorização e desprestígio dos educadores no âmbito social e profissional que caracterizam a precarização do trabalho docente. A ela se junta a exigência que se faz ao professor para atender a uma diversidade de usuários do sistema escolar, de diferentes camadas sociais e com diversas necessidades e expectativas. Não encontrando soluções para essas complexas e difíceis situações, o professor, por vezes, assume os pacotes apresentados como “estratégia de sobrevivência” e tem a ilusão de que poderá, até mesmo, participar da decisão sobre a prática pedagógica, fazendo meras adaptações às propostas recebidas nos pacotes. Diante disso compreende-se porque uma formação continuada que tenha objetivos instrumentais, apresentando receitas, é desejada e tem sucesso entre os professores. Por vezes, em sua história de formação e de atuação profissional, a teoria a que o professor esteve exposto, muitas vezes, não pôde responder aos desafios do real, por ser uma teoria dada *a priori*, que não leva em conta as exigências das situações educacionais concretas e não articula a formação dos educadores à vida, à materialidade da prática social da qual a formação é parte.

A dicotomia entre teoria e prática é muito forte e não é simples superá-la. Essa é uma questão que não está somente na formação dos educadores, mas nos diferentes espaços/tempos da vida cotidiana.

Não obstante os importantes avanços presentes na literatura da área de Educação, na legislação, em movimentos de trabalhadores da educação e em gestões públicas, nos últimos 30 anos, as pesquisas recentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; DAVIS *et al.*, 2011) demonstram que políticas e práticas que ousaram superar os modelos hegemônicos não têm sido implementadas em larga escala.

A fala da Educadora A, embora tenha sido enunciada em um contexto positivo, valorizando a construção dos conhecimentos adquiridos na oficina, ainda expressa marcas da dicotomia entre teoria e prática:

Tenho vontade de aplicar imediatamente os conhecimentos [construídos na oficina] em minha área de atuação, mas, infelizmente não me sinto competente ainda para a aplicação na rede, preciso estudar um pouco mais antes de aplicá-la na prática.

Existem dois cuidados necessários a observar nessa fala, ambos associados à dicotomização entre teoria e prática. Um refere-se à ideia de que é necessário acumular a maior quantidade de conhecimento possível sobre determinado assunto, antes de colocá-lo em prática. Nesse entendimento, estabelece-se uma hierarquia entre teoria e prática, na qual a primeira precede a última: o sujeito deve adquirir os

conhecimentos teóricos e, somente mais tarde, testá-los em um contexto concreto. Essa concepção distancia-se da perspectiva crítico-dialética, na qual o aprendizado das teorias se dá simultaneamente à experiência prática. O outro cuidado está na questão da “aplicação dos conhecimentos”, entendida, também, como “transposição de conhecimentos” para a prática.

A aplicação e a transposição de conhecimentos são expressões de uma lógica reprodutivista, neotecnicista, em que

[...] o fazer decorrente da prática como tecnologia é o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva. Para a reprodução de um fazer, não se necessita da articulação teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo, exige-se apenas o refinamento da prática (FRANCO, 2008, p. 119).

A aplicação, nesse caso, contém a ideia de uma educação antidialógica, em que o conhecimento é preexistente e será transposto para uma situação na qual o sujeito é meramente alguém que reproduz o que lhe foi inculcado. Em outra lógica, a da educação problematizadora, espera-se que o sujeito seja autor, construa conhecimentos por meio de processos subjetivos e coletivos.

Avaliação do processo e resultados da pesquisa-formação: a voz dos participantes

Toda ação de formação de educadores requer uma avaliação do processo formativo, dos resultados obtidos e dos aprendizados construídos. Embora, no decorrer da oficina, todas as sessões de formação tivessem sido encerradas com um momento avaliativo, em que os participantes se manifestavam sobre o processo e resultados do trabalho desenvolvido em cada um dos encontros de formação, em duas situações específicas, foram feitas avaliações estruturadas, por meio de um questionário aplicado aos participantes.

O primeiro questionário foi aplicado, ao final dos 12 encontros da oficina e as questões foram centradas no atendimento às expectativas dos participantes, nas perspectivas de mudança de suas práticas profissionais e nos aprendizados alcançados. Depois de um ano, em maio de 2015, os educadores participantes foram convidados para uma nova reunião de avaliação, cujo objetivo foi discutir possíveis impactos da oficina no plano pessoal, profissional e em seus locais de trabalho. O segundo questionário foi elaborado e enviado aos sujeitos por e-mail, com antecedência de três dias, para que respondessem às questões, preparando as suas reflexões avaliativas para o momento da reunião.

O acompanhamento dos resultados da pesquisa permite afirmar que os objetivos da investigação foram atingidos em larga extensão e profundidade. As afirmações dos educadores participantes mostraram, na quase totalidade, a

satisfação do grupo com o processo de formação e com os ganhos obtidos, nos níveis individual e coletivo. As raras divergências registraram, apenas, diferenças quanto à intensidade do valor atribuído às conquistas alcançadas pelos sujeitos.

A pesquisa resultou na construção de um caminho de investigação e formação que foi reconhecido pelos participantes como uma proposta que buscou valorizar teoria e prática e que partiu das necessidades e interesses desses educadores. Os seguintes exemplos de respostas apresentadas nos questionários podem atestar essa conclusão:

A oficina oportunizou uma forma de construção de conhecimentos a partir da ação e reflexão. Foi uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas. Houve apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (EDUCADORA G).

Os encontros de formação [na oficina] foram construídos a partir de nossas necessidades, atendendo aos nossos interesses, trazendo à tona discussões que tinham relação com a nossa prática cotidiana (EDUCADORA I).

A oficina possibilitou que os participantes identificassem e compreendessem razões de obstáculos que se interpõem à formação continuada de professores, tendo em vista projetar possibilidades de superação. Manifestações dos sujeitos que demonstram essa compreensão podem ser encontradas nos seguintes exemplos:

Tive, na oficina, uma ampliação da compreensão dos obstáculos à formação. Dentre eles, o fato de a Supervisão Escolar se preocupar em procurar culpados, nas unidades, pelo “fracasso” dos alunos e índices negativos das escolas, nas avaliações externas, ao invés de focalizar nos reais motivos que contribuem para esses problemas, em propostas de melhoria e trabalhar com isso na formação (EDUCADORA C).

As políticas públicas para a formação continuada dos educadores não dedicam tempo e espaço suficientes para o desenvolvimento profissional desses sujeitos. A falta de tempo era um obstáculo bastante presente em minhas reuniões de formação. A compreensão das razões desse obstáculo levou-me a estabelecer uma rotina e uma metodologia para definir o planejamento e a discussão dos temas de formação, coletivamente, melhorando o trabalho (EDUCADORA D).

Os educadores ampliaram suas compreensões sobre a formação continuada de professores na perspectiva crítico-emancipatória (FREIRE, 1987). São exemplos dos aprendizados destacados pelos respondentes, em relação a essa abordagem de formação, os registros que seguem:

Ouvir o que o professor tem a dizer é o primeiro passo para a formação, cujo fim é uma ação transformadora (EDUCADORA K).

Na oficina pude fortalecer minhas crenças de que, na formação continuada, aprendemos em interação com os outros, o conhecimento está sempre em construção, e que é possível mudar quando se trabalha coletivamente. A oficina, na minha cabeça, tem essa ideia do fazer, do fazer junto e isso tem tudo a ver com o que eu faço. Eu vim para cá com expectativa de aprender e articular esse aprendizado com a prática que eu já tenho e eu aprendi muito! (EDUCADORA D).

Essa oficina mostrou uma nova possibilidade de trabalhar tanto em sala de aula, quanto com uma equipe de educadores, gestores; enfim, conseguiu articular o principal objetivo de um Mestrado Profissional, aliar prática e teoria (EDUCADOR C).

A oficina oportunizou aos educadores a apreensão crítica de uma metodologia para a formação docente inspirada na pedagogia de Paulo Freire (1987). Os educadores mostraram-se satisfeitos e esperançosos por ter apreendido elementos da proposta metodológica de Freire que, uma vez reinventados em seus contextos de prática, poderiam auxiliá-los no desenvolvimento de suas ações como formadores de docentes. As seguintes manifestações exemplificam aprendizados obtidos e revelam perspectivas esperançosas:

Nessa semana, eu atuei muito forte, politicamente, no meu contexto, e eu introduzi, em uma conversa com os meus gestores, uma possibilidade de fazer uma formação diferente para os professores a partir do que a gente vivenciou aqui na oficina. Eu senti que eu tenho força para propor uma coisa completamente nova e essa força vem dos nossos encontros. Eu sei também que eu ainda não tenho “tamanho” para tocar sozinha a formação, mas é uma coisa possível de realizar, porque eu tenho aliados que podem me ajudar a estruturar uma alternativa e oferecer contribuições para a comunidade. Eu estou muito mais “ousada”, estou começando a vislumbrar possibilidades de atuação na educação e eu acho que esse é um efeito dos nossos encontros (EDUCADORA A).

Essa oficina me acrescentou muito, cresci como pessoa, como professora e comecei a enxergar um horizonte que eu ainda não tinha visto. Conhecer Paulo Freire foi a maior contribuição dessa oficina. Para mim, ele não é mais uma utopia; o pensamento dele é bastante possível e eu sei que posso começar a planejar minhas práticas a partir dele e também discutir com aqueles que têm uma visão distorcida [do seu pensamento]. Eu tenho uma nova visão sobre a aula agora [...]. Aprendi muito com todos. Eu quero dizer também que levantar cedo no sábado para mim era uma coisa impossível, porque eu trabalho à noite e chego muito tarde; mas como é gostoso vir para cá. Valeu a pena todos os sábados levantar mais cedo e descobrir que há vida além da cama, e ela está na sala 515 da PUC-SP! (EDUCADORA K).

A oficina me ajudou a pensar em novas práticas para a formação de professores, ampliar a minha visão de formação e ensino e contribuiu para que eu compreendesse a complexidade da proposta de Paulo Freire. Além disso, me preparou com argumentos para dialogar com outros educadores sobre a necessidade de superar a educação bancária (EDUCADORA F).

Foi possível identificar movimentos de transformação de formas de pensar e agir dos participantes, com relação à formação docente, adesão a novos valores e intenções de mudar a prática. São exemplos de respostas dadas pelos participantes, ao serem indagados sobre perspectivas de impacto dos aprendizados obtidos na oficina, os seguintes extratos:

A oficina consolidou ainda mais o meu trabalho de formadora de formadores. Procuro me desafiar constantemente na superação dos meus limites explicativos. Meus diálogos estão sendo mais acolhedores, antes eu imprimia fortes julgamentos em relação ao “outro”, a partir dos meus princípios, valores e padrões. Hoje procuro cuidar para que minhas relações tenham como princípio básico o diálogo em todas as situações. Tenho experimentado, junto ao grupo de Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs), com quem trabalho, momentos de construção coletiva de pautas formativas; estou evitando ser prescritiva e utilizando problematizações (EDUCADORA D).

No decorrer da formação, pude repensar algumas situações do meu trabalho, em busca de mudanças com a minha equipe, na escola. As trocas de experiência entre os participantes foram muito proveitosas, principalmente em função das diferenças entre os contextos de atuação de cada um. As dinâmicas desenvolvidas na oficina me possibilitaram pensar sobre formas de aproximar os membros de um grupo. As diferentes situações vivenciadas propiciaram um clima de conforto e credibilidade entre os participantes, durante as discussões. Estou reavaliando minhas práticas como gestor e formador e preparando encontros diferentes com a equipe atual, da escola, objetivando um melhor relacionamento entre todos. A oficina não terminou em junho de 2014, a sua continuidade está nas atividades práticas do meu cotidiano. Na medida em que acontecem os problemas, na unidade, reflito sobre o trabalho realizado na oficina (EDUCADOR B).

Por causa da minha formação, da minha história, eu sempre me alimentei da fonte da educação popular, eu sempre achei que a escola deveria aprender com os grupos populares. Eu nunca vi a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), nunca consegui enxergar, sentir esse lugar como um espaço de formação onde se leva em consideração o que os professores falam, os saberes deles. Essa oficina mexeu comigo a tal ponto que [agora], nas ATPCs, toda segunda-feira, quando estou lá, eu fico olhando para as minha amigas [professoras] e fico pensando “O que será que elas estão pensando?”, “O que elas acham disso [que está sendo trabalhado na formação]?”, “O que elas teriam para falar aqui?”, “O que será que elas estão fazendo na sala de aula delas?”, “Que questionamentos elas têm?”. E isso nasceu muito da oficina. Antes eu não via como um plano de formação poderia nascer dos professores. Na educação popular sim, mas na escola não. Hoje, fico incomodada, observando como o momento da formação pode ser diferente. O que cada professora guarda dentro de si pode ser problematizado. Nunca mais entrei nas ATPCs, acreditando que naquele espaço não dá para fazer nada (EDUCADORA I).

Considerações finais

Um trabalho de pesquisa-formação realizado com a metodologia da investigação temática, por sua densidade e complexidade, é extremamente exigente, requerendo intensa dedicação e tempo para estudo, cuidadosa preparação dos encontros de formação e sistematização do processo de pesquisa, oportunizando muitos aprendizados para todos os participantes.

Nesse percurso, a partir da investigação realizada, pode-se dizer que o coordenador de um processo de pesquisa-formação adquire aprendizados importantes de planejamento e condução do trabalho de formação de professores, na perspectiva da pesquisa-ação. Essa metodologia exige do coordenador, uma “escuta atenta” do grupo e flexibilidade para lidar com imprevistos que afetam cada um dos encontros de formação, bem como o cronograma inicial da pesquisa. É necessário, também, experienciar uma “paciência-impaciente”, para que se possa vivenciar um processo crítico de análise e mudança possível de compreensões e práticas, com os participantes, em sucessivos ciclos de ação-reflexão evitando transformar a pesquisa em uma busca por soluções imediatistas para problemas da prática.

A investigação temática e seu desenvolvimento em sucessivos ciclos de ação-reflexão, que se dirigem do particular para o geral, retornando ao particular, compondo uma espiral ascendente e permanente de conscientização, permitiram que os sujeitos pudessem não somente dizer de suas necessidades e práticas, mas, também, que se tornassem coautores de um fazer potencialmente transformador da realidade, quanto mais e melhor a compreendessem e nela atuassem.

Esse constante movimento de procura e reprocura pelas razões de obstáculos enfrentados pelos participantes, em seus contextos de formação em serviço, exigiu, de um lado, que se buscasse conhecer melhor o que já se sabia acerca desse objeto de conhecimento – a formação continuada de educadores e, de outro, uma abertura à construção de novos conhecimentos que superassem os anteriores. Observe-se, porém, que não é possível saber tudo o que foi produzido acerca de certo objeto de conhecimento, mas apenas parte do que foi produzido. Isso implica dizer que o conhecimento será sempre uma seleção e será tanto mais significativo quanto mais estiver contextualizado e responder a que serve e a quem serve. A construção do novo conhecimento, na pesquisa, não se identifica, necessariamente, com o inédito; embora um conhecimento, que possa já ter sido anteriormente gerado, poderá ser reconhecido como novo para aqueles que o produzem, sob novas circunstâncias ou características, no espaço/tempo dessa produção.

A preocupação em analisar a relação teoria-prática, na formação de educadores, está presente na argumentação de todos os autores que deram suporte ao referencial teórico da pesquisa realizada. Discutida de modos diversos, a

articulação entre prática e teoria é apontada como algo a ser equacionado. As controvérsias entre esses conceitos, na formação continuada, evidenciam a necessidade de se trabalhar com modelos que busquem superar as formas hegemônicas que subvalorizam os saberes experienciais dos educadores, considerando como realmente importantes, apenas, os conhecimentos acadêmicos. Nessa direção, esta pesquisa demonstrou a possibilidade de articular a teoria com o saber dos participantes sobre seus próprios problemas e formas de solucioná-los. Trabalhar a partir das práticas concretas de formação em serviço dos mestrandos, na pesquisa-formação desenvolvida, significou respeitá-los como sujeitos de conhecimento e implicou buscar construir, com eles, conhecimentos significativos que pudessem retornar às escolas e nelas se difundir. As inquietações, os acertos e as dificuldades resultantes da nova prática desses sujeitos, nas escolas, poder-se-iam constituir em subsídios para um trabalho permanente de pesquisa-formação em oficinas ou grupos de pesquisa organizados pelos participantes, dando origem a um constante movimento de ir e vir de conhecimentos e experiências.

Os resultados obtidos apontam a necessidade de criação de ações e políticas educacionais de formação de professores, na perspectiva da formação permanente freireana, que possam dar materialidade e sentido à formação continuada de educadores.

Recriar processos de formação docente, ação que não pode ser reduzida a um mero "fazer diferente", embora exija renovação, se faz com diálogo, crítica, auto-crítica, razão e emoção. Trata-se de um grande desafio que está posto para práticos e pesquisadores desse campo de estudos e pesquisas. Evidentemente, isso não se faz de um dia para outro; é processo histórico e social que demanda grande esforço político, teórico, metodológico e também que se tenham assegurados mecanismos e condições objetivas para a sua viabilização. Ainda assim, com inspiração em Paulo Freire, a aposta está em procurar fazer, dentro de limites históricos, aquilo que é possível ser feito hoje, de forma a tornar a utopia, ou seja, "o tempo que ainda não veio", mais possível.

Referências

BELLETATI, Valéria. *O papel da diretoria de ensino na formação contínua de educadores: um estudo no contexto do projeto*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Proposta pedagógica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org). *Formação contínua de professores: boletim 13*. Brasília: MEC; TV Escola, 2005b. pp. 03-10.

BETANCOURT, Arnobio M. *El Taller Educativo: qué es? fundamentos, cómo organizalo y dirigilo, cómo evaluarlo*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996. 280 p.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005. 288 p.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia. (Coord). *Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: Victor Civita, 2011. 129 p.

DELIZOICOV, Demétrio. *Conhecimento, tensões e transições*. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. (Orgs.). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. pp. 11-38.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 43-64.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006. 228 p.

FRANCO, Maria A. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, pp. 109-126, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a08v34n1>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 176 p.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256 p.

_____. Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 144 p.

_____. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2006. 136 p.

_____. *Política e Educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2007. 144 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, pp. 03-22, abr./jun., 1992a.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992b. pp. 89-102.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

_____; _____. ANDRÉ, Marli E. D. de A. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 297 p.

GIL, Antonio. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008. 192 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiência española. In: WARDE, Mirian J. *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP, 1998. 213 p.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LISITA, Verbena. Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço se professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. pp. 91-99.

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES – PEPG. *Regulamento*. Website do PEPG em Educação: Formação de Formadores. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/regulamento-revisto.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

PLACCO, Vera. M. N. S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=17>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

REYES, Gómez Melba. El taller en trabajo social. In: De BARROS, Nidia A. Gissi et al. *El Taller – integración de teoría y práctica*. Editorial Humanitas: Buenos Aires, 1977. 140 p.

SAUL, Alexandre. *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire*. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 4, pp. 429-454, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33157>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 2010. 151 p.

SILVA, Antônio F. Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Políticas de *Formação de Professores nos Estados Unidos*: como e por que elas afetam vários países no mundo? Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 240 p.

Recebido em: 15/10/2017.

Aceito em: 28/12/2017.

Alexandre Saul Pinto

Doutor em Educação: Currículo, Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Católica de Santos e dos cursos de graduação em Pedagogia, na mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Didática, Prática Pedagógica, Formação de Professores e Pensamento de Paulo Freire. Contato: asaul@unisantos.br

Ana Maria Saul

Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP e Coordenadora da Cátedra Paulo Freire, na mesma Instituição. É pesquisadora nível 1 do CNPq, vice-presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e membro do GT de Currículo da ANPEd. É Parecerista de revistas científicas e das seguintes agências de fomento: CAPES, CNPq e FAPESP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Didática, Prática Pedagógica, Formação de Professores e Pensamento de Paulo Freire. Contato: anasaul@uol.com.br