

## PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

. Cristiana de Campos Silva  
Heloisa Salles Gentil

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar concepções que sustentam a proposta de formação continuada do Projeto Sala do Educador/MT, um projeto de formação continuada de educadores, e suas implicações no que se refere à produção de conhecimentos. A formação continuada tem sido destaque entre as políticas no campo educacional tendo em vista as discussões atuais acerca do papel do professor na reconfiguração das relações com o conhecimento. Os resultados aqui apresentados são parte de uma pesquisa de Mestrado e tiveram por base estudos de Alarcão (2001), Ghedin (2002), Tardif (2011), entre outros, adotando como instrumentos a observação e o uso de questionários com os professores participantes da formação durante o período de um ano. A investigação realizada indica alguns limites e possibilidades da formação continuada na perspectiva adotada.

**Palavras chave:** Formação Continuada, Sala de Educador, Produção de Conhecimento.

### Introdução

No século XXI, temos assistido a uma valorização da informação e da comunicação rápida, sendo possível constatar profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, proporcionadas principalmente pelo avanço tecnológico, que reconfigurou as noções de tempo e espaço e acelerou o processo de movimentação e aquisição da informação. Nesse cenário, visando atender às exigências da sociedade atual, investimentos na formação do professor passaram a ser fundamentais, tendo em vista que ele é posto como o agente principal no processo de inovação educacional. Desse modo, a questão da formação continuada de professores, especificamente dos que atuam na Educação Básica, passou a ser apontada como condição *sine qua non* para atender aos novos desafios impostos à educação.

No Brasil, à medida que emergiu essa discussão, ampliaram-se também os investimentos das políticas educacionais em projetos/programas de formação continuada, inclusive com a finalidade de atender exigências apresentadas na LDBEN 9.394/96, de que os sistemas de ensino promovessem a valorização dos profissionais da educação, mediante aperfeiçoamento profissional continuado (BRASIL,1996). Os projetos/programas de formação, em linhas gerais, foram desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de maneira que os professores tivessem meios para assimilar as profundas transformações produzidas no contexto social que os rodeia e na sala de aula, além de adaptarem-se aos novos modos de ensino e o papel que devem desempenhar.

Em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), passou a defender a ideia da escola como espaço ideal para reflexão coletiva dos professores sobre as mudanças que deveriam ser feitas no interior da instituição, mediante a realização de formação continuada, que compreende condições para os profissionais estudarem, refletirem sobre sua prática e reelaborarem seus conhecimentos (MATO GROSSO, 2011).

No campo da formação de professores, a dimensão do conhecimento, tendo como referência o contexto escolar, tem sido alvo de debates. Estudos como os de Schön (2000), Tardif (2011), Alarcão (2001) e outros apontam para uma compreensão de produção de conhecimento a partir do refletir sobre as questões oriundas da prática e do engajamento do professor como sujeito reflexivo que pensa os problemas do próprio contexto escolar, a fim de buscar soluções.

Na concepção de Tardif (2011), os professores possuem saberes específicos, os quais são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Tendo em vista que o professor tem papel fundamental em relação aos saberes escolares, o autor afirma ser positiva uma proposição de formação que leve em conta a subjetividade dos próprios professores. Sob essa ótica, o ponto de destaque na formação continuada com essa característica centra-se na reflexão do professor sobre a própria prática e outras práticas escolares.

A perspectiva fortemente caracterizada pelo conceito de prática reflexiva, a qual reconhece os professores como capazes de realizar uma reflexão sobre si e suas práticas de forma que elas sejam a gênese tanto da formação como da produção de conhecimentos relativos à profissão, se assenta nas ideias de profissional reflexivo, difundidas por Schön, configuradas em um movimento denominado epistemologia da prática profissional.

Schön (2000), ao tratar sobre a prática reflexiva dos profissionais, apoiou-se efetivamente nos estudos filosóficos de Dewey e Polanyi para estruturar seu pensamento. Em Dewey porque este percebia a ação e a reflexão na ação como meio para se chegar ao conhecimento, e em Polanyi por ele crer que o princípio da descoberta fosse o conhecimento tácito, que se constitui a partir do subjetivo da pessoa envolvida. No caso da formação continuada de professores, a produção de conhecimento, reduzida à percepção imediata e a saberes tácitos, resultante de ações individuais, baseadas no espontâneo, intuitivo, experimental e no cotidiano, aparece relacionada aos momentos de reflexão sobre a ação.

A reflexão sobre a ação passou a ser vista como capaz de estruturar os saberes dos professores e de ajudá-los a desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Isso deu base para que projetos de formação continuada, pesquisa-ação e prática

reflexiva fossem intimamente ligados, dado o interesse em unir a pesquisa à ação. Por conseguinte, propõe-se ao professor que pesquise situações nas quais ele também se encontra envolvido, em ação, a fim de melhorar e compreender sua prática, modificando seu fazer.

As propostas de formação continuada dessa natureza seguem padrões de pesquisa que envolvem a sala de aula, com a preocupação de conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares; as ações dos docentes; as narrativas subjetivas e/ou descritivas desenvolvidas no coletivo a respeito dos saberes e conhecimentos em situação de aula. Moraes (2001) alerta para o fato de que as formações pautadas na prática reflexiva estão num nível apenas descritivo, sem atingir um nível explicativo e crítico, que favoreça o desenvolvimento de uma visão revestida da crítica sobre os problemas educacionais.

Essas e outras discussões serviram para que a metodologia da pesquisa-ação, como possibilidade de avançar em uma formação reflexiva, resultasse na valorização da formação continuada de professores no próprio ambiente escolar, mediante a compreensão de escolas como espaços formativos, onde se desenvolvem estudos e reflexões coletivas, num processo investigativo das questões da prática pedagógica. Isto é, a escola passa a ser considerada como um lócus dinâmico de pesquisa, de formação e de socialização entre os professores, onde, conforme Alarcão (2001), estes **podem atualizar e desenvolver saberes e conhecimentos docentes e realizar trocas de experiências com os pares**. Alarcão apresenta a noção de professor reflexivo, relacionada ao conceito de escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, consolidada como espaço de formação coletiva dos professores.

Considerando o exposto acima, tivemos como objetivo neste artigo enfocar discussões sobre as concepções que sustentam a proposta de formação continuada SE e, como isso implica em limites e desafios para a formação no que se refere à produção de conhecimento.

As informações apresentadas neste texto resultam de uma investigação realizada em uma escola da rede estadual do interior de Mato Grosso. O estudo ocorreu a partir da análise de alguns aspectos do Projeto de formação continuada SE e observação no contexto em que ocorreram os encontros formativos.

### **Bases teóricas que fundamentam o PSE**

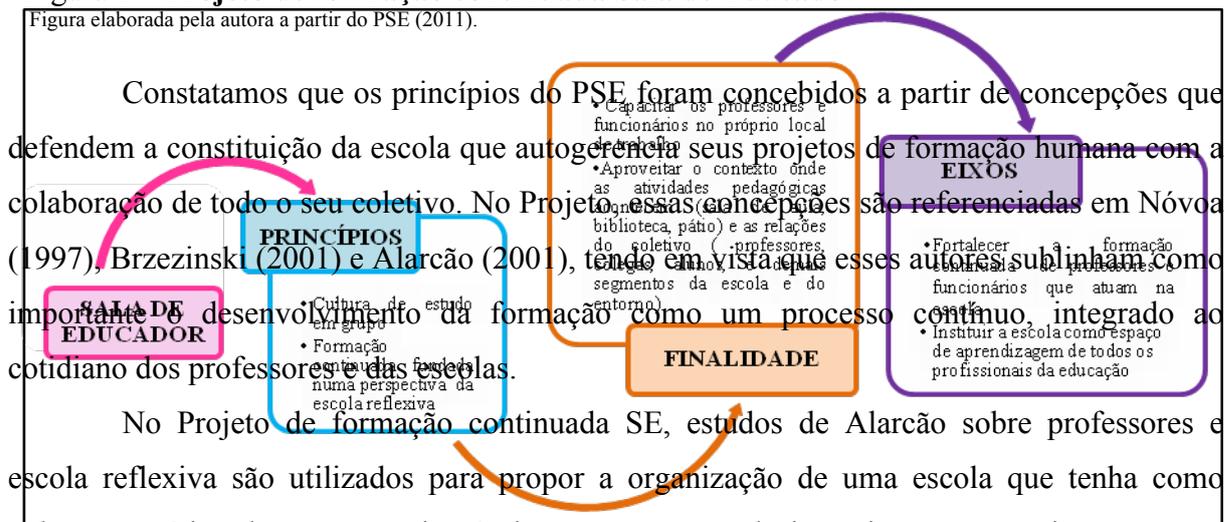
Ao analisar o “Projeto Sala de Educador” (MATO GROSSO, 2011), constatamos que as expectativas concentram-se em atividades coletivas de reflexão, com fins de investigar a prática e problemas pedagógicos gerados em sala de aula e contextos escolares. Nestes

termos, com interesse de que professores e demais profissionais adquiram a cultura de gerir sua formação (num processo contínuo, individual e coletivo), **a prática dos professores e a escola como espaço de relações e construção de saberes** são os elementos principais no desenvolvimento do SE.

Com o intento de oferecer elementos para interpretação e inferências sobre as bases teóricas que fundamentam o PSE, organizamos os princípios que sustentam o projeto conforme a figura que segue.

**Figura 1 – Projeto de formação continuada Sala de Educador**

Figura elaborada pela autora a partir do PSE (2011).



Para sustentar sua ideia de *escola reflexiva*, Alarcão (2001) parte de uma analogia do conceito de *professor reflexivo*, difundido por Schön (2000). A autora apresenta a questão situando o contexto de transformações e identificando a emergência de um novo paradigma de civilização que se caracteriza por uma nova racionalidade, manifesta no modo de atuar dos profissionais, na reestruturação das organizações e no posicionamento dos pesquisadores perante os fenômenos investigados.

No entender de Alarcão (2001), a nova maneira de pensar e agir tem efeitos no valor intelectual da escola e reflete no modo de compreender a formação dos professores e o currículo, na forma como os professores percebem e efetivam sua prática pedagógica, no modo como os alunos vivem o ser ‘estudante’, no papel de cada membro da comunidade educativa, repercutindo nas dinâmicas de desenvolvimento que as escolas introduzem.

Alarcão acredita que as escolas precisam transformar a si próprias, refletir, rever seu modo de funcionar e mudar para responder aos desafios propostos pela sociedade atual, pois “a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes ou aqueles” (2001, p.15). Constatamos então, que é com base nesses pensamentos de Alarcão que, em Mato Grosso, a SEDUC/Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP) se ancoram para vislumbrar na formação continuada na própria escola, subsídios para que os profissionais da educação, sobretudo os professores, encontrem solução para problemas que surgem e para as dificuldades no desempenho da prática pedagógica.

**[...] o primeiro foco do ‘Sala de Educador’ é o de mobilizar todos os profissionais da escola a refletir as suas práticas, trocar experiências e promover debates, realizando momentos processuais formativos coletivos dos sujeitos envolvidos no processo educacional,** de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam o seu papel no contexto escolar. (MATO GROSSO, 2011, p. 6). [Grifo Nosso]

Em outras palavras, o projeto de formação pretende produzir uma melhoria e transformação das práticas, visto que é dado um relevo aos saberes práticos, mediante a instituição de grupos de estudos, de fomento de uma postura reflexiva e do exercício da prática dialógica entre os pares. A nosso ver, a intenção de mobilizar os profissionais da educação para dialogar reflexivamente, conforme proposto no projeto, tende a ser pertinente enquanto base para um trabalho que vê no outro a extensão de si mesmo, para levantar questões e fazer observações críticas aos conhecimentos mobilizados cotidianamente no ambiente escolar. Não podemos perder de vista a importância de formação continuada que ocorra de forma a valorizar os professores como sujeitos capazes de pensar e que possibilite condições para que eles articulem os seus saberes (saberes científicos, pedagógicos e da experiência), alicerçando-os em uma teoria crítica capaz de desvelar os nexos da realidade social.

Conforme Vázquez (2007), o homem só é criativo ou age sobre determinadas situações para satisfazer suas necessidades. Caso ele não se sinta provocado ou se acomode, tende a se repetir. A afirmação de Vázquez nos faz pensar que uma ação pedagógica com caráter espontaneísta não está isenta de mostrar elementos os quais dão nova aparência ao que já existe. Assim, não seria precipitado supor que nem toda formação continuada que se realiza no espaço escolar, mesmo adotando as características estruturais de uma formação crítico-reflexiva, tenha de fato elementos dessa concepção, os quais poderiam induzir o professor a ressignificar a sua formação pessoal, profissional e organizacional.

É preciso considerar a probabilidade de uma proximidade aparente e cujas diferenças são quase imperceptíveis entre a práxis reflexiva e a prática reflexiva. Se assim for, a ideia de reflexão crítica na formação de professores pode estar sutilmente a serviço de uma prática repetitiva. Entendemos que o professor, influenciado por processos formativos que não mantêm o cuidado com a investigação crítica e reflexiva, ao assumir na sua prática um caráter espontaneísta (“eu faço, eu sei”), tem o seu conhecimento reduzido à aquisição de informações que não ultrapassam o nível da empiria. É provável também que os sentimentos de inquietação e de tensões entre a prática educativa e o conhecimento socialmente elaborado não sejam despertados nesse professor. Ou seja, a relação entre a formação continuada e o conhecimento não terá ferramentas para ultrapassar os limites da empiria pragmática, visto que, se o professor não traz sentimentos de inquietação, a prática educativa torna-se uma sequência de imitação de outras.

A nosso ver, está aí um bom exemplo para a confusão atual que se criou em relação à distinção dos termos *informação* e *conhecimento*, uma vez que a informação com muita frequência acaba sendo entendida como se fosse conhecimento, sem nem mesmo ter passado por um processo de elaboração sistemática e subjetivação. É muito comum ouvirmos ou lermos que estamos vivendo em uma sociedade do conhecimento, mas, a verdade é que vivemos em uma sociedade da informação.

Entendemos, como Ghedin (2002), que o processo de conhecer implica o trabalho de classificar, analisar e contextualizar as informações, buscando compreender quais os sentidos e significados conceituais nelas encontrados, a fim de reelaborar outros conceitos interpretativos de si mesmo, do mundo, da realidade e das relações que estão postas na sociedade. Quando discute esse assunto, este autor diz que, ao apresentarmos um conhecimento como algo que produzimos, ele será para nós um conhecimento, porque nos ocupamos em problematizar e examinar as informações que nos chegaram, enquanto que o sujeito que recebe a comunicação de tal conhecimento, recebe apenas a informação sobre ele.

Essa compreensão de Ghedin nos leva a inferir que, à medida que o professor consegue, a partir da informação recebida, reelaborar o seu saber, ele tem a possibilidade de transformar a informação em conhecimento. Por isso a postura investigativa tem sido posta por vários estudiosos como sendo o componente fundamental nas relações que se estabelecem na formação continuada de professores. Em suma, a postura investigativa dos professores tem sido compreendida como auxílio para reunir as informações e elementos que podem contribuir para a elaboração de novos conhecimentos. Ou seja, com essa perspectiva, conforme afirma Ghedin (2002), torna-se imprescindível que haja condições materiais e

estruturais para que os professores consigam pensar sobre o sentido e o significado das coisas. Com a interpretação que fizerem dos sentidos e dos significados presentes na informação e nos conceitos, podem ficar conscientes da ampla dimensão de poder existente no conhecimento para transformar a vida social e material, visto que, à medida que o professor reelabora e interpreta as informações, ele conhece as coisas.

A análise do PSE possibilitou constatar que o funcionamento do SE depende do conciliar a ideia de escola como lugar de formação dos professores e espaço da análise partilhada das práticas; o envolvimento participativo dos sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos, gestores e funcionários) e os conhecimentos dos profissionais (conhecimentos do conteúdo disciplinar, do currículo, do aluno e de suas características, dos contextos, dos fins educativos, tácitos e da profissão) como matéria prima. Assim, considerando que a base teórica que fundamenta o PSE defende a ideia de sujeitos que assumem o papel de pesquisadores de suas práticas e da autorreflexão coletiva mediante estudos em grupo, leituras, discussões, diálogos e trocas de experiências, entendemos que o projeto visa a produção de um conhecimento pedagógico, advindo do investigar contextos formativos com base na experiência, conforme perspectiva de Schön (2000) e Alarcão (2001), com a função de dar elementos para que os profissionais repensem suas ações pedagógicas.

### **Limites e desafios dos processos formativos**

De acordo com o Parecer Orientativo (MATO GROSSO, 2013), cada unidade escolar da rede estadual de Mato Grosso tem como responsabilidade elaborar o seu projeto de formação com a participação de todos os profissionais que nela atuam. Com isso, a vida escolar e os problemas que nela se apresentam devem ser observados por tais profissionais de modo que, no projeto, as demandas formativas sejam evidenciadas por diagnóstico, sinalizando a problemática a ser trabalhada e o foco de discussão, as estratégias adotadas para o desenvolvimento dos estudos, o cronograma de execução e os critérios de avaliação.

Além de se pautarem nas concepções que se encontram nas Orientações Curriculares para a Educação Básica/MT, no processo de elaborar o projeto de formação continuada, os profissionais precisam estar atentos para articulá-lo ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e ao Plano de desenvolvimento da Educação (PDE). Ao fazer o diagnóstico, devem também considerar os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provinha Brasil e o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA), que, baseados em parâmetros de qualidade estabelecidos, demonstram resultados de avaliações.

O Parecer Orientativo (MATO GROSSO, 2013) coloca como ideal que a elaboração do projeto aconteça no início do ano, durante a Semana Pedagógica, para que possa ser encaminhado ao CEFAPRO para ser avaliado. Conforme o Parecer citado, o CEFAPRO tem o papel de implantar, implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados das escolas.

Pensando em limites e desafios para a formação, direcionamos nosso olhar para questões relativas ao aspecto *reflexão e investigação da própria prática* no SE.

Com base em nossas observações, constatamos que na ocasião da elaboração do projeto de formação, os profissionais da escola receberam orientação para que fizessem o diagnóstico das necessidades formativas, observando demandas compreendidas como fragilidades pedagógicas. O alvo de tal orientação era detectar o que não estava funcionando bem e debater sobre, a fim de encontrar solução ou respostas, ou seja, melhorar as ações.

No acompanhamento do processo de elaboração do projeto constatamos a ausência de aportes teóricos basilares da dinâmica reflexiva e também de um rigor metodológico na definição dos conteúdos compreendidos como fragilidades (problemas), pois não houve discussões sobre tais pressupostos e as fragilidades foram elencadas a partir de sugestões espontâneas do grupo. Verificamos, pela listagem feita, que as expectativas de formação ficaram restritas ao âmbito local e aos saberes necessários à prática docente. Ou seja, em uma vertente pedagógica de aperfeiçoamento de competências e domínio de didáticas inerentes aos processos e metodologias de ensino-aprendizagem, as demandas formativas do SE na escola pesquisada amparam-se em perspectivas que se restringem ao caráter contextual, organizacional da escola e orientado para resolver problemas imediatos.

Uma formação baseada exclusivamente na prática ampara-se na epistemologia da prática, mediante proposições de formação do profissional reflexivo capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional impõe. Com base em Freire (2002) e Ghedin (2002) reconhecemos que os professores produzem em suas práticas uma riqueza de saberes que precisam ser assumidos e considerados no processo de aperfeiçoamento do trabalho e da escola e que justamente a prática reflexiva pode ampliar a compreensão das dimensões sociais e políticas da educação. Mas essas leituras, por não terem um referencial que as sustentem teórica e metodologicamente, pouco avançam.

Ainda sobre o Projeto, os professores, tomaram como direção os problemas vivenciados no dia a dia da prática docente para definirem os temas de formação. Em linhas gerais, os interesses de estudo com maior incidência tinham relação com: *o conhecimento, o pedagógico e a resolução de problemas*.

Em relação ao conhecimento os professores almejavam estudos/palestras que atendessem necessidades específicas de profissionais que trabalham com alunos dos anos iniciais e de problemas que interferem na condução do trabalho pedagógico em sala de aula, como questões étnico-raciais, diversidade sexual, gênero e outros. Quanto ao *pedagógico*, o interesse apareceu relacionado à necessidade de buscar elementos que ajudassem os professores no processo de ensino/aprendizagem de alunos com dificuldades de ler e escrever, em diferentes fases do ciclo.

No que classificamos como *resolução de problemas*, queriam discussões mais pontuais, que os ajudassem a resolver problemas imediatos emergentes no contexto escolar durante a prática. A reflexão sobre o trabalho do professor pode contribuir para uma compreensão de problemas imediatos que surgem da ação profissional. Mas, na concepção de Ghedin (2002), esses problemas imediatos que surgem na prática cotidiana não podem ser direcionados unicamente ao lugar de origem e muito menos à personalidade do sujeito professor, o conhecimento é sempre um produto da relação que se estabelece entre a prática e as interpretações da mesma. No entender do autor, o modelo prático-reflexivo precisa ser transposto, de forma que se possa chegar a uma prática dialética que possibilite ao professor compreender os motivos de sua ação social. Entendemos que o professor em processo de formação pode estabelecer e redimensionar a relação entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, como a escola, os alunos, as políticas educacionais e, desse modo, refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura, da troca de experiências e de estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

No que diz respeito ao desenvolvimento do SE, observamos que alguns temas demandaram mais tempo para estudo do que o previsto *a priori* e foram exatamente questões relacionadas a práticas da sala de aula, vivenciadas pela maioria dos professores para cujos problemas sentiam realmente a necessidade de buscar solução. A ausência/distanciamento dos pais/responsáveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por exemplo, pareceu ser uma problemática sentida por todos os presentes no encontro, relacionadas a situações diagnosticadas de não aprendizagem, indisciplina e faltas. As discussões ocorreram na tentativa de compreender os motivos do distanciamento, que geram muitas dúvidas sobre a ausência em reuniões para conversar sobre a educação escolar dos filhos. Várias alternativas para melhoria da relação família/escola foram elencadas e discutidas coletivamente pelos gestores, professores e demais segmentos e, dentre elas estavam: convidar o Conselho Tutelar para dar orientações, incluir as famílias nas discussões em pauta, criar projetos que

envolvessem pais ou responsáveis, rever a linguagem e as formas de abordagem durante as reuniões, entre outras. Algumas dessas alternativas não voltaram a ser discutidas no SE no decorrer do ano e não podemos precisar os encaminhamentos dados. Mesmo assim, no encerramento durante avaliação da formação, dois professores apresentaram como resultado dessa discussão, o maior envolvimento (ainda que pequeno) da família na educação dos filhos e o encaminhamento de alunos e familiares para órgãos de suporte como Conselho Tutelar e Centro de Referência da Assistência Social.

Outro tema de interesse foi *Diversidade*. Pretendia-se estudar as questões da diversidade sexual, negra, indígena, de gênero, inclusiva, a partir das Orientações Curriculares da Educação Básica - MT e o estigma e discriminação de grupos vulneráveis no processo educacional, haja vista a necessidade de enfrentamento e busca de soluções para os conflitos e tensões gerados no contato com o outro no ambiente escolar.

As discussões ocorreram mais especificamente sobre Educação Especial, hiperatividade e transtorno de comportamento, considerando a presença de vários alunos com tais características na escola e em torno de compreender o aluno com deficiência como aprendiz e a importância de atividades diferenciadas para que a ação ultrapasse o campo da integração ao grupo. Na avaliação do processo formativo, alguns professores colocaram como positivo e resultado dos estudos o fato de que alunos com problemas foram encaminhados para equipes especializadas, psicólogo/neurologistas e a mudança de comportamento, no sentido de pensar e preparar as aulas, atividades e jogos para alunos deficientes.

Assim, identificamos a manifestação de certa apropriação das discussões no SE e de interesse por estudos ligados à questão do trabalho, situados no contexto real das práticas pedagógicas, conhecimentos pertinentes aos momentos didáticos da estruturação do trabalho docente (gestão, avaliação, planejamento, execução da aula, etc.). Considerando a necessidade de buscar formas de resolver os problemas e prevenir futuros conflitos, o foco principal dos conteúdos do SE foram as problemáticas no contexto escolar e os sujeitos do seu universo.

### **Considerações**

Neste texto, analisamos as concepções que sustentam a proposta de formação continuada SE e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas realizadas em seus processos formativos, detectando limites e desafios para a formação no que se refere à produção de conhecimento.

Constatamos que as concepções que sustentam o SE estão fundamentadas na perspectiva de professor reflexivo (SCHÖN, 2000) e de escola reflexiva (ALARCÃO, 2001) e

têm como expectativa criar uma cultura de um coletivo que se pensa e se avalia em seu projeto educativo e, ao mesmo tempo, se qualifica a partir de seu próprio espaço, com esforço de todos, na busca por soluções para os problemas que vivenciam.

Identificamos como um dos limites do desenvolvimento das propostas do SE o fato de as problemáticas indicadas ficarem restritas ao próprio contexto, os encaminhamentos acabaram por privilegiar a busca de soluções imediatas a alguns dos problemas detectados, sem aprofundamento que realmente pudesse gerar conhecimento. O desafio, relativo à produção de conhecimentos, está em organizar um ambiente de formação continuada como um movimento que se constitui na relação dialética entre ação-reflexão, teoria e prática (práxis), a partir de uma dimensão participativa, investigadora que induz os professores a pensar, agir, falar, comunicar-se com os outros e a tentar fundamentar suas escolhas e práticas. Há que se investir mais no diagnóstico e aprofundamento de relações entre as necessidades detectadas a partir das práticas docentes e estudo de referenciais, que possam levar à compreensão e transformações da prática, ou seja, que realmente levem à práxis.

## Referências

- ALARCÃO, I. A Escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9394. Promulgada em 20/12/1996.
- BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Ega. Obra digitalizada – Sabotagem, 2002.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: (Org.).
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATO GROSSO. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Sala de Educador**. Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro: 2011.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, nº 1, pp. 07-25, Universidade do Minho, Portugal: 2001.
- NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.