

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA FERREIRA DA SILVA MORAES

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES
QUE ATUAM NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE EM CUIABÁ E VÁRZEA GRANDE – MT

SÃO CARLOS-SP
2020

LUCIANA FERREIRA DA SILVA MORAES

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NOS ESPAÇOS DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM CUIABÁ E VÁRZEA GRANDE – MT

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, em cumprimento aos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre

São Carlos-SP
2020

Ferreira da Silva Moraes, Luciana

Necessidades Formativas de professores que atuam nos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande – MT / Luciana Ferreira da Silva Moraes. -- 2019.

234 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Elenice Maria Cammarosano Onofre

Banca examinadora: Kilwangy Kya Kapitango-A-Samba, Mariangela Graciano, Rosa Maria Moraes Anunciato, Jarina Rodrigues Fernandes.

Bibliografia

1. Formação Continuada de Professores. 2. Docência na Prisão. 3. Educação Escolar em Prisões. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Luciana Ferreira da Silva Moraes, realizada em 04/12/2019:

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre
UFSCar

Prof. Dr. Kilwangu Kya Kapitarigo-A-Samba
UNEMAT

Profa. Dra. Mariangela Graciano
UNIFESP

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato
UFSCar

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

DEDICATÓRIA

Ao meu pequeno/grande pai José Tiago de Moraes que, com amorosidade, demonstrou vontade de contribuir para a construção desta tese. Em nossos diálogos, ele me mostrava versículos da Bíblia Sagrada e perguntava assim: que tal utilizá-los no processo de escrita?

⁸Qual a mulher que, tendo dez dracmas, se perder uma dracma, não acende a candeia, e varre a casa, e busca com diligência até a achar?

*⁹E, achando-a, convoca as amigas e vizinhas, dizendo: alegrai-vos comigo, porque já achei a dracma perdida!
(Bíblia Sagrada. Evangelho segundo Lucas, 15,8-9).*

Aos professores e professoras da Escola Estadual Nova Chance.
À Marieta Diniz, *in memoriam*.
Àqueles que escolheram sonhar esse sonho comigo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por sua infinita graça, bondade e misericórdia. Pela sua presença em minha vida.

À minha fé, que me faz acreditar em coisas e fatos que não posso ver. Faz-me ter esperança em dias melhores, em uma sociedade mais justa e menos excludente. Pela fé, eu conquisto a capacidade de reconstruir-me historicamente, de (re)florir, (re)começar e ter sempre novos projetos!!! Assim, a minha vida pessoal e profissional adquire sempre novos significados e perspectivas.

À fé enquanto sinônimo de convicção no Outro e na sua constante capacidade de transformação, que constitui o principal motivo que move a minha curiosidade, a minha vontade de aprender e pesquisar.

À Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, pela oportunidade de aprendizagem.

À minha família, pelo apoio e incentivo durante os momentos difíceis, em especial, o meu querido irmão Josué Ferreira de Moraes.

Aos amigos sinceros e fiéis que contribuíram direta ou indiretamente para esta conquista, seja com palavras de ânimo, partilha de saberes ou pela acolhida em suas casas durante as minhas andarilhagens acadêmicas, em especial, à Nice.

À banca examinadora, professor Kapitango e professoras Rosa, Jarina e Mariângela pelas valiosas contribuições teóricas para a finalização da escrita deste trabalho.

À querida amiga Albina Pereira de Pinho e Silva, pela amizade, inspiração e força nos momentos difíceis. Gratidão eterna!

À querida irmã Carmem Vicente de Oliveira, pelas orações.

Aos amigos e amigas que encontramos na caminhada: Clóris Violeta, Dhiane Bergamini, Edla Cristina, Guilherme Guimarães, Jeferson B. de Moura, Kátia Nunes, Lucimeire Furlaneto, Magda Donegá, Marli Cichelero e Sandra Cardoso. Gratidão pelos momentos de partilha de saberes, acolhimento e/ou pela escuta atenta e amorosa dos desafios que se apresentaram a nós.

Ao querido Rodrigo Marcos de Jesus, pela disponibilidade para o diálogo.

À Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, pela concessão da Licença para Qualificação Profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Aos profissionais da educação que atuam na Escola Estadual Dr. Estevão Alves Correa, em especial, à secretária Gabriela Ferreira Santana e ao Professor Neves.

Aos colaboradores de pesquisa, pela partilha das vivências e necessidades formativas e pela socialização da prática educativa desenvolvida nos espaços de privação de liberdade.

Em especial, à Escola Estadual Nova Chance, pela oportunidade de conhecer o importante trabalho voltado para a educação escolar em espaços de privação de liberdade em Mato Grosso.

Uma pequena aldeia

*No canto do galo há uma pequena aldeia
de mulheres risonhas e pobres
que trabalham em casa de pedra
com belos braços brancos
e olhos cor de lágrima.*

*São umas corajosas mulheres
que tecem em teares antigos,
são umas Penélopes obscuras
em suas casas de pedra
com fogões de pedra
nestes tempos de pedra.*

*Elas, porém, cantam com frescura,
a leveza, a graça, a alegria generosa
da água das cascatas,
que corre de dentro do mundo
pelo mundo
para fora do mundo.*

*No canto do galo há, de repente,
essa pequena aldeia,
com essas belas mulheres,
essas boas deusas escondidas,
essas criaturas lendárias
que trabalham e cantam
e morrem.*

*O amor é uma roseira à sua porta,
o sonho é um barco no mar
a vida é uma brasa na lareira
um pano que nasce, fio a fio.*

*A morte é um dia santo
para sempre no céu.*

Cecília Meireles

RESUMO

As ações formativas desenvolvidas pelos profissionais da educação básica da rede estadual de Mato Grosso acontecem no espaço escolar por meio de um projeto de estudo elaborado “a partir de um diagnóstico situacional com o emprego de técnicas e recursos que apontam as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no âmbito do processo de ensino e aprendizagem” (SEDUC, 2018, p. 2). Considerando esse contexto, neste estudo objetiva-se compreender as necessidades formativas de professores que atuam em salas de aula nas unidades prisionais de Cuiabá e Várzea Grande-MT. Para alcançar o objetivo proposto, procura-se responder a seguinte questão: Quais necessidades formativas emergem nos processos de vivências e nos dizeres dos professores que atuam em salas de aulas nas unidades prisionais de Cuiabá e Várzea Grande-MT? Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido com base em pesquisa de campo. Para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: a observação participante nas reuniões formativas semanais do Programa Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE) e, ainda, a realização de entrevistas narrativas. Para o tratamento dos dados obtidos, recorreu-se à análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os colaboradores do estudo são: a professora formadora responsável pelo acompanhamento das reuniões formativas do PEFE e os professores participantes desse evento formativo. Com este estudo, fundamentado na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, constatou-se que os professores apresentam necessidades formativas coletivas, contextuais e individuais. As necessidades formativas coletivas, em sua maioria, advêm do contexto que se desenvolve a prática educativa. Destas emerge o principal desafio e, ao mesmo tempo, se configura como uma necessidade formativa coletiva: a busca pela articulação entre a teoria e a prática. Ainda, existem as necessidades formativas contextuais aquelas oriundas dos espaços de privação de liberdade, um local marcado por normas, disciplinas e estudantes afastados, momentaneamente, do convívio social. Por fim, a análise do conjunto de dados evidenciou que os professores se encontram em fases de carreira distintas, possuem formações acadêmicas diferenciadas, histórias singulares de vida pessoal e profissional e esses aspectos indicam necessidades formativas individuais referentes à sua área de formação, atuação ou interesse. A variedade das necessidades formativas identificadas demonstra a importância de (re)pensar a Formação Continuada para os professores que atuam em escolas nas prisões.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Docência na prisão. Educação Escolar em Prisões.

ABSTRACT

The educational actions developed by professionals of Basic Education of the state schools of Mato Grosso take place in the school spaces through a study project elaborated “from a situational diagnosis with the use of techniques and resources that point out the potentialities, needs and difficulties of students within learning and teaching process” (SEDUC, 2018, p. 2). Whereas this context, this study aims to analyze the teacher education needs who work in classrooms in the prison unities of Cuiabá and Várzea Grande-MT. In order to achieve the proposed objective, this study seeks to answer the following question: Which educational needs emerge in the processes of experiences and in the teachers’ sayings who work in classrooms in the prison unities of Cuiabá and Várzea Grande-MT? This is a qualitative approach study, developed based on field research. For data collection, the following techniques were used: participant observation in the weekly educational meetings of the Teacher Education Program at School and also conducting narrative interviews. The treatment of the obtained data was done through the content analysis proposed by Bardin (2016). The study collaborators are: the teacher educator responsible for accompaniment to educational meetings of Teacher Education Program at School and the teachers involved in this educational event. With this study, based on Paulo Freire’s Liberating Pedagogy, it was found that teachers present collective, contextual and individual educational needs. The collective educational needs, at mostly, come from the context where it was developed the educational practice. From this, it emerges the main challenge and, in the same time, it was arranged as a collective educational need: articulation between theory and practice. In addition, there are contextual educational needs where come from spaces of deprivation of liberty, an environment marked by rules, disciplines and apart students, for a period of time, from social interaction. Lastly, the analysis of the set of data showed that teachers are in stages of distinct career, have a variety of academic education, singular histories of personal and professional life and these aspects point to individual educational needs referred to their education, work and concerned area. The variety of educational needs identified demonstrate the relevance of (re)thinking about Continuing Educational of these teachers who work on education at prison.

Keywords: Continuous Teacher Education. Teaching in prison. Education at Prisons.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Penélope e os pretendentes.....	24
Figura 2 -	Resumo dos procedimentos metodológicos.....	69
Figura 3 -	O almoço dos Barqueiros, de Pierre Auguste Renoir.....	92
Figura 4 -	Trajetórias Formativas dos professores.....	132
Figura 5 -	Algumas características da Formação Inicial.....	141
Figura 6 -	A importância da Formação Continuada.....	150
Figura 7 -	Os dizeres dos professores sobre a Formação Continuada.....	153
Figura 8 -	Síntese dos principais motivos para a busca de cursos de Formação Continuada.....	161
Figura 9 -	As ações formativas desenvolvidas no PEFE.....	163
Figura 10 -	Síntese da construção do saber escutar.....	175
Figura 11 -	As contribuições do saber escutar o Outro.....	183
Figura 12 -	Tirinha de Mafalda.....	185
Figura 13 -	Síntese das expectativas de aprendizagem dos professores.....	188
Figura 14 -	Síntese das necessidades formativas dos professores.....	196
Foto 1 -	Parte externa e frontal da sede da Escola Estadual Nova Chance.....	49
Foto 2 -	Placa localizada na parte externa da Escola Estadual Nova Chance.....	50
Foto 3 -	Local de realização das reuniões formativas.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tipo de vínculo dos professores da Escola Estadual Nova Chance em 2018.....	51
Quadro 2 -	Grau de escolaridade dos professores da Escola Estadual Nova Chance (2018)	52
Quadro 3 -	Quantidade de estudantes matriculados entre os anos de 2016-2018...	53
Quadro 4 -	Quantidade de Municípios atendidos pela Escola Estadual Nova Chance.....	55
Quadro 5 -	Síntese do Refinamento dos grandes temas.....	66
Quadro 6 -	Síntese do refinamento dos eixos orientadores de análise.....	68
Quadro 7 -	Professores participantes da reunião formativa do período vespertino...	86
Quadro 8 -	Professores participantes da reunião formativa do período matutino.....	87
Quadro 9 -	Síntese das inserções realizadas pela pesquisadora nas reuniões formativas.....	89
Quadro 10 -	Participantes das entrevistas.....	99
Quadro 11 -	Pesquisas sobre a Formação Continuada em Mato Grosso.....	122
Quadro 12 -	Percurso metodológico e principais resultados das pesquisas sobre a Formação Continuada em Mato Grosso.....	129
Quadro 13 -	Tempo de participação dos professores no projeto de Formação Continuada.....	152
Quadro 14 -	Resumo dos principais momentos do aulão.....	169
Gráfico 1 -	Quantidade de estudantes atendidos pela E.E. Nova Chance.....	53

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização Profissional dos Profissionais da Educação Básica

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CRC - Centro de Ressocialização de Cuiabá

CRVG - Centro de Ressocialização de Várzea Grande

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FC - Formação Continuada

FUNAP - Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel

INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

PCE - Penitenciária Central do Estado

PPP- Projeto Político Pedagógico

PEF- Programa Pró-Escolas Formação

PEFE - Pró-Escolas Formação na Escola

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNFEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PSE - Projeto Sala de Educador

SEDUC/MT- Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso

SUFP - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica

SPDP - Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	25
1.1	Entre os Fios e Teias da Existência Pessoal e Profissional.....	25
2	A PESQUISA QUALITATIVA COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DO SER E ESTAR NO MUNDO	39
2.1	A Pesquisa Qualitativa numa Perspectiva Dialógica.....	42
2.2	A Escola Estadual Nova Chance, o Local Escolhido.....	46
2.3	Os Instrumentos de Coleta de Dados.....	55
2.3.1	A Observação Participante.....	56
2.3.2	Diário de Campo: o registro dos fatos, vivências e sentimentos dos colaboradores de pesquisa.....	59
2.3.3	O Uso da Entrevista Narrativa Como Técnica de Coleta de Dados.....	61
2.4	Técnica de Análise de Dados: a opção pela Análise de Conteúdo.....	64
2.5	A Tessitura dos Procedimentos Metodológicos.....	69
2.5.1	Os Colaboradores da Pesquisa: da aproximação ao critério de escolha do grupo....	71
2.5.2	O Pedido de Autorização e o Diálogo com o Diretor da Escola Estadual Nova Chance.....	73
2.5.3	A Apresentação do Estudo para a Equipe Pedagógica.....	76
2.5.4	O Primeiro Momento com o Grupo de Professores.....	80
2.5.5	O Segundo Momento com o Grupo de Professores e a Seleção da Amostra Inicial.....	83
2.5.6	Síntese das Inserções nas Reuniões Formativas.....	89
2.5.7	A Preparação do Momento da Despedida.....	91
2.5.8	A Realização das Entrevistas Narrativas.....	94
3	COMPREENSÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: INDICANDO OS PONTOS FUNDAMENTAIS PARA A TESSITURA DO ESTUDO	101
3.1	A Formação Continuada e o Conceito de Prática Social.....	102
3.2	A Formação Continuada no Contexto das Políticas Públicas para os Espaços Formativos em Mato Grosso.....	108
3.3	A Revisão Bibliográfica das Dissertações e Teses Produzidas nos Programas de Pós-Graduação Sobre a Formação Continuada em Mato Grosso.....	120
4	PRÓ-ESCOLAS FORMAÇÃO NA ESCOLA: ANÁLISE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DE VIVÊNCIAS E DOS DIZERES DOS PROFESSORES	131

4.1	As Trajetórias Formativas dos Professores: entre as fragilidades da formação inicial e a importância da formação continuada.....	132
4.1.2	Os Dizeres dos Professores sobre a Formação Continuada: o que aprendemos e por que precisamos aprender?.....	153
4.2	As Reuniões Formativas Do PEFE: tecendo o tapete dos saberes a partir da “correntinha”	162
4.2.1	O Primeiro Momento das Reuniões Formativas: a apresentação dos aulões para o grupo de professores.....	166
4.2.2	O Desenvolvimento das Reuniões Formativas do PEFE: a construção do leque de saberes docentes a partir do diálogo.....	174
4.2.3	O Desfecho das Reuniões Formativas: a preocupação dos professores com a prática educativa.....	184
4.3	O Ponto Segredo: as expectativas de aprendizagem dos professores no processo de formação continuada.....	187
	O TECER DA TELA DE PENÉLOPE: À GUIA DA (IN)CONCLUSÃO.....	206
	REFERÊNCIAS.....	220
	APÊNDICE A - Autorização do Diretor.....	226
	APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	227
	APÊNDICE C - Formulário de identificação dos colaboradores de pesquisa	230
	APÊNDICE D - Roteiro do diálogo com o grupo de professores.....	231
	APÊNDICE E - Roteiro das entrevistas narrativas individuais.....	232

INTRODUÇÃO

A história da Formação Inicial e Continuada de professores no estado de Mato Grosso apresenta como marco importante a década de 1990, momento em que o governo estadual buscou parcerias com as universidades públicas e, juntos, promoveram ações para garantir a formação inicial dos professores que atuavam na educação básica, por meio de cursos de graduação presenciais, à distância e cursos semipresenciais, incluindo, nesta última opção, os cursos superiores de licenciaturas realizados no período de férias (MATO GROSSO, 2010).

Nesse período, as ações promovidas para a Formação Inicial dos professores estão em consonância com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. A garantia da formação inicial dos professores da rede pública de ensino está prevista no artigo 62 da referida lei e a continuidade de sua formação é um direito previsto no artigo 67-V, um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho”.

Para dar continuidade às ações formativas dos professores, primeiramente, em consonância com a política educacional do estado e com a LDB, em 1997, foram criados os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação-Cefapros, “com o propósito de desenvolver a Formação Continuada dos profissionais, docentes e funcionários da rede pública de ensino” (SEDUC, 2010, p. 13) e fomentar “o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de professores da rede” (SEDUC, 2010, p. 19).

Tais Centros de Formação, inicialmente, ofereciam aos professores cursos pontuais e formações a partir de cursos nacionais já implantados, como o Programa Proinfantil, no ano de 2005, promovido pelo MEC e ofertado aos professores da educação infantil. Alguns cursos de profissionalização em serviço também foram realizados com os demais funcionários da escola, como o curso Arara Azul¹ (SEDUC, 2010).

Em 2003, a escola passa a ser o lócus de formação - esse período é marcado pela implantação do *Projeto Sala de Professor*, proposta na qual “tinha em sua gênese o comprometimento com a Formação Continuada dos docentes” (MATO

¹ No ano de 1998, foi implantado o Projeto Arara Azul para a profissionalização dos funcionários da escola, visando a sua valorização e atendimento à Lei Complementar 50/98, que dispõe sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica (SEDUC, 2010).

GROSSO, 2010, p. 23). Nessa perspectiva, seriam promovidas reuniões formativas nas quais os professores poderiam discutir em grupos os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem.

A posteriori, o Projeto Sala de Professor passou a ser denominado *Sala de Educador*, a partir da compreensão que todos aqueles que trabalham nas unidades escolares são educadores. Assim, não somente os professores participariam das reuniões formativas, mas todo o quadro de profissionais da educação, incluindo vigias, merendeiras, técnicos e a equipe da limpeza. O objetivo principal desse projeto “é fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades” (MATO GROSSO, 2010, p. 23).

Nos anos seguintes, verifica-se a mudança de nomenclatura do projeto de Formação Continuada. Em 2016, a portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica - PEIP. Em 2018, essas ações formativas passam a ser denominadas Pró-Escolas Formação – PEF, que englobou os seguintes projetos: Pró-Escolas Formação Cefapro- PEFC, Pró-Escolas Formação Parcerias e, finalmente, Pró-Escolas Formação na Escola-PEFE (SEDUC, 2018), sendo este último o foco deste estudo. Apesar dessas mudanças, nesse período, a escola permanece como locus formativo, conserva-se a carga horária de estudos anuais de 80 horas e o acompanhamento das reuniões formativas se mantém como atribuição dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica- Cefapros.

Para a implantação e implementação das ações que envolvem a formação dos profissionais da educação, destaca-se o trabalho realizado pelos Cefapros e pelos profissionais que atuam nesses centros: os professores formadores. Entre as principais atribuições desses Centros, e a partir do trabalho desenvolvido pelos seus profissionais, encontra-se o diagnóstico das necessidades formativas dos profissionais da educação, por meio de um levantamento realizado a partir do Projeto Político Pedagógico, das avaliações internas e externas e dos desafios apresentados em cada unidade escolar. Além disso, são algumas das atribuições do Cefapro a disseminação das políticas públicas, o acompanhamento das reuniões formativas, a certificação e o cancelamento dos certificados (MATO GROSSO, 2010).

A proposta da SEDUC/MT (2010, p. 17) para o desenvolvimento da Formação Continuada em Mato Grosso é que esta seja “um processo permanente, contínuo, não pontual, realizada no cotidiano da escola, em horários específicos e articulada à

jornada de trabalho”, construída por meio da “produção e socialização de conhecimento” a partir da troca de saberes entre os pares.

Seguindo esse entendimento, nas análises de dados apresentadas nesse estudo, comparamos tal processo formativo com a correntinha, uma espécie de ponto de crochê que serve para iniciar a construção de tapetes. Esse ponto, por sua vez, nos dá base para a construção dos demais tipos de pontos que comporão o trabalho artesanal; a correntinha também representa o caminho a ser construído para a conexão dos demais pontos. Logo, a metáfora da correntinha remete ao todo que é feito a partir de pequenos elementos entrelaçados.

A comparação entre o processo formativo e a arte de tecer tapetes com a utilização do ponto correntinha significa que cada ponto representa um professor em um processo no qual, para construir a próxima corrente, sempre necessita do auxílio da correntinha anterior; só assim, é possível entrelaçar os demais pontos e concluir o trabalho. Da mesma maneira o conhecimento pode ser construído na Formação Continuada: a partir da soma e do entrelace dos diferentes saberes de cada professor.

A construção de saberes docentes no processo de Formação Continuada resultante da interação que acontece no interior do grupo de professores se configura como uma prática social porque as práticas sociais “decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33). Elas nascem e firmam-se na e pela interação humana e esse movimento constitui-se em aprendizagens que os autores denominam processos educativos. No caso da Formação Continuada, os processos educativos advêm do movimento de aprender uns com os outros, pelo desenvolvimento do saber escutar.

Podemos afirmar que esses professores, na perspectiva de Freire (2016), são homens e mulheres inacabados e programados para aprender. Posto isto, a construção do tapete do conhecimento, e, neste caso, aqueles construídos a partir da Formação Continuada, é um processo infinito, ou seja, enquanto há vida, há possibilidades de novas aprendizagens. Sendo assim, teremos o tapete de Penélope, personagem da mitologia grega e guardiã da memória de Ulisses, que tecia um tapete à sua espera e, pelo fato de desmanchar o que tecia a noite, o seu trabalho parecia não ter fim. Assim é a Formação Continuada, um processo contínuo e inconcluso.

É importante ressaltar que Mato Grosso é o terceiro maior estado brasileiro em extensão territorial e possui escolas públicas localizadas em regiões rurais, urbanas,

quilombolas, indígenas e em espaços de privação de liberdade. Sendo assim, (re)pensar e propor uma Formação Continuada para os profissionais da educação que atuam nesses diversos contextos e realidades é um desafio. Além disso, a Educação escolar de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade apresenta algumas particularidades: i) é desenvolvida em um contexto marcado por normas e disciplinas que atravessam e submetem a identidade dos estudantes e daqueles que atuam em processo de aprendizagem, os professores; ii) trata-se de estudantes separados do convívio social, afastados do convívio familiar, de bens culturais, roupas e pertences pessoais e de sua rotina, o que pode lhes provocar baixa autoestima; iii) são estudantes alvos de preconceito por parte da sociedade e terão que lidar com o estigma de ex-detento ao retornarem ao convívio social.

Sobre o ofício da docência na prisão, Onofre (2011) explica que os professores são duplamente iniciantes. Ao pensar a inserção profissional da docência na prisão, a autora se utiliza da expressão “duplamente iniciantes” para defender que muitos desses professores nunca foram a um espaço de privação de liberdade e nem possuem experiências anteriores com o exercício da docência. Por esse motivo, esses profissionais aprendem com os seus pares (os professores mais experientes) e com o contexto.

É partindo desse pressuposto que ao tratar dos desafios e tarefas da educação escolar na prisão, Onofre e Julião (2013, p. 62) apontam “a ausência de formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões” e alertam que “há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, embora o temário educação prisional, seja assunto fora de pauta nesses cursos”.

A partir das considerações de Onofre (2011) e Onofre e Julião (2013) sobre alguns dos desafios que se apresentam aos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade, em especial, a formação desses profissionais, realizamos, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES- Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior-, um levantamento das teses e dissertações produzidas pelos Programas de Pós-Graduação com a finalidade de identificar os estudos sobre a Formação Continuada em Mato Grosso. Para isso, utilizamos o descritor ‘Formação Continuada em Mato Grosso’.

Essa busca apontou que existem algumas pesquisas de Pós-Graduação produzidas sobre esse tema: estudos sobre a Formação Continuada dos professores

de Língua Portuguesa, a Formação Continuada dos professores formadores do Cefapro e, ainda, Formação Continuada de professores de Matemática, Arte ou Ciências da Natureza. Ainda, emergiram alguns estudos que tratam da FC na perspectiva da Educação Ambiental ou do uso das tecnologias na educação. Todavia, não encontramos estudos que discutam a Formação Continuada, na perspectiva das políticas públicas para os espaços formativos em MT tendo como participantes os professores que atuam em espaços de privação de liberdade.

O desafio da articulação entre teoria e prática na Formação Continuada proposta para diversos contextos e realidades, o contexto no qual se desenvolve a prática educativa, a prisão, as considerações feitas por Onofre (2011) e Onofre e Julião (2013) sobre a formação dos professores e a ausência de pesquisas em Mato Grosso que tratem da Formação Continuada dos professores atuantes nos espaços de privação de liberdade, identificada a partir de um levantamento feito no site da CAPES nos trouxe a inquietação, se as necessidades formativas dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade seriam contempladas no processo de Formação Continuada. A partir dessa inquietação, buscamos responder a seguinte questão: Quais necessidades formativas emergem nos processos de vivências e dizeres dos professores que atuam nas unidades prisionais de Cuiabá e Várzea Grande-MT?

Para discutir essa problemática, neste estudo objetivamos compreender as necessidades formativas de professores que atuam em salas de aulas nas unidades prisionais de Cuiabá e Várzea Grande-MT, esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: i) analisar os Orientativos da Seduc/MT que dispõem sobre a Formação Continuada; ii) analisar os dizeres dos professores sobre a sua trajetória de Formação Inicial e Continuada; iii) Verificar a relação entre os processos educativos vivenciados no PEFE e as necessidades de aprendizagem dos professores.

A fim de alcançar esses objetivos, são chamados de colaboradores de pesquisa os professores participantes desse estudo e que lecionam nos espaços de privação de liberdade nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande-MT e, ainda, frequentam, semanalmente, as reuniões formativas do projeto de estudos denominado Pró- Escolas Formação na Escola- PEFE- na Escola Estadual Nova Chance. Esta é uma unidade escolar específica para estudantes jovens e adultos que

estão em espaços de privação de liberdade e que lhes oferece a educação escolar em salas de aulas localizadas nas prisões, em vários municípios do estado.

A Escola Estadual Nova Chance foi criada pelo Decreto nº 1543/2008 e iniciou suas atividades a partir de uma parceria da Secretaria Estadual de Educação (Seduc/MT) e Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Mantida pelo Estado e administrada pela Secretaria de Estado de Educação em consonância com as determinações legais emanadas do Conselho Estadual de Educação e do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, em 2008, ano de sua criação, eram atendidas apenas dez cidades do estado e, em 2011, esse número aumentou para 16 cidades². Coincidentemente, 2018, ano no qual realizamos a coleta de dados que compõem a presente pesquisa, essa unidade escolar completa uma década de existência, com uma trajetória marcada pelo compromisso social, luta pela garantia dos direitos à educação de adultos que se encontram em privação de liberdade e, ainda, pelo desenvolvimento de um trabalho singular neste estado.

Diante do trabalho diferenciado desenvolvido por essa unidade escolar e pelos profissionais que nela atuam, este estudo traz em seu bojo a alegria e a satisfação de apresentar a Formação Continuada ocorrida nesse local. Para tanto, a partir das inserções realizadas nas reuniões formativas que ali acontecem, partilhamos de momentos de aprendizagens. O “estar com” e “estudar com” os professores nos revelou os anseios, desafios, dúvidas, saberes, medos e esperanças que se apresentam na formação de educadores e seus educandos.

Para percorrer esse caminho, escolhemos a metodologia qualitativa. Por meio da observação participante, realizamos inserções por um período de três meses nas reuniões do Pró-Escolas Formação na Escola- PEFE, ocorridas na Escola Estadual Nova Chance. Entretanto, a aproximação com a equipe gestora da escola pesquisada ocorreu anteriormente às inserções nas reuniões formativas. Iniciamos a aproximação no mês de fevereiro de 2018; ao todo, frequentamos essa unidade escolar por um período de seis meses. Todas as informações obtidas nesse período foram registradas, minuciosamente, em Diários de Campo.

Ao nos aproximar do período de finalização da participação nas reuniões formativas, para conhecer os dizeres dos professores sobre as suas vivências

²Estes dados estão disponíveis no site da Escola Estadual Nova Chance, em: <http://www.escolanovachance.com.br/>. Acesso em: 28/09/2018.

formativas, em especial, as que envolvem a Formação Continuada, convidam os professores para participarem das entrevistas, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos acerca desse assunto. Nessa etapa, oito professores aceitaram o convite. Sobre a função exercida por aqueles que aceitaram voluntariamente dizer a sua palavra, cinco atuam nas salas de aula localizadas nos espaços de privação de liberdade, dois são orientadores pedagógicos e uma é professora formadora do Cefapro, responsável pelo acompanhamento das reuniões formativas.

Diante do exposto, para responder a questão e atingir o objetivo proposto neste estudo, organizamos em quatro capítulos o conjunto de informações necessárias para a sua construção.

No primeiro capítulo, apresentamos a história de vida da pesquisadora atendendo-nos a alguns fatos significativos de sua trajetória pessoal e profissional que contribuem para a escolha do tema de estudo aqui discutido: a Formação Continuada de professores que atuam em espaços de privação de liberdade. Ainda, anunciamos que a Escola Estadual Nova Chance faz parte de sua vida profissional, pelo fato de haver desenvolvido nesse local a pesquisa de Mestrado.

No segundo capítulo apresentamos a pesquisa qualitativa como possibilidade de análise de nosso modo de ser e estar no mundo. Para isso, descrevemos a pesquisa qualitativa numa perspectiva dialógica e o local no qual essa abordagem de pesquisa foi desenvolvida. Além disso, expomos os instrumentos de coleta de dados: a opção pela observação participante nas reuniões do PEFE, a realização de entrevistas narrativas e os registros feitos em Diário de Campo. Por fim, apresentamos a técnica de análise de dados, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Ainda, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos, um conjunto de ações tecidas de maneira cuidadosa e paciente com o intuito de obter os dados que compõem o presente estudo. Nesse processo, três ações merecem destaque: a) a apresentação do estudo ao diretor, à equipe pedagógica e aos professores; b) a observação participante nas reuniões formativas do PEFE; c) a realização de entrevistas narrativas.

Posteriormente, no capítulo 3, apresentamos as compreensões de Formação Continuada que orientam este estudo. Primeiro, a Formação Continuada como prática social, de modo a situar o tema desse estudo a partir da linha de pesquisa que ele se insere: Práticas Sociais e Processos Educativos. Em seguida, discorreremos sobre as

políticas públicas para os espaços formativos em Mato Grosso, a partir dos orientativos que dispõem sobre desenvolvimento do projeto de Formação Continuada nas unidades escolares da rede pública e estadual de ensino. Por fim, mostramos um levantamento das teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de identificar as pesquisas produzidas sobre a Formação Continuada nesse estado.

Por conseguinte, para alcançar o objetivo proposto neste estudo, expomos no capítulo 4 a análise do conjunto de dados. Esse processo está dividido em três momentos: a) apresentação das trajetórias formativas dos professores de modo a explicitar o significado da Formação Inicial e a importância da Formação Continuada e ainda, as suas aprendizagens nesse segundo momento de suas trajetórias formativas e os principais motivos que os movem para a busca de cursos de FC; b) as ações formativas do PEFE, incluindo os seus processos educativos e a atuação do Cefapro; c) as expectativas de aprendizagem dos professores. Partindo da identificação de suas principais aprendizagens no processo de FC, nesse último momento, demonstramos o que eles esperam e necessitam aprender.

Finalmente, prosseguimos a tessitura desta tese, assim como Penélope tecia seu tapete: em busca da (in)conclusão. Sendo assim, partimos do pressuposto de que a inconclusão do ser humano e seu poder de vir a ser (FREIRE, 1993a) apontam que o processo de aprendizagem dos professores também é inconcluso e, por esse motivo, no momento de arremate do tapete, suscitamos a (re)construção de considerações e proposições nesta busca esperançosa de contribuir para a Formação Continuada dos professores.

Figura 1 - Penélope e os pretendentes, de John William Waterhouse, 1912



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pen%C3%A9lope#/media/File:JohnWilliamWaterhouse->

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

1.1 Entre os Fios e Teias da Existência Pessoal e Profissional

*No canto do galo há uma pequena aldeia
de mulheres risonhas e pobres
que trabalham em casa de Pedra [...]*

*São umas corajosas mulheres
que tecem em teares antigos,
são umas Penélopes obscuras
em suas casas de pedras [...].
(MEIRELES, 2001, p. 1893)*

Para contar as vivências marcantes de minha trajetória pessoal e profissional, inspiro-me nas “Penélopes”, mulheres corajosas e ignoradas descritas no poema de Cecília Meireles e na Penélope representada pelo pintor inglês John Willian Waterhouse na figura 1. Para isso, assumo uma dupla identidade: a de tecelã dos fios e teias que compõem a minha trajetória pessoal e profissional e a de guardiã da esperança, uma esperança que me faz esperar dias melhores e que se alimenta do movimento constante da busca pelos meus sonhos. Afinal, como nos ensina Freire (2014), “a esperança precisa de prática” [...]!

Assim como Penélope viu em seu passado a possibilidade de transformação do presente, com gratidão, recorro às experiências vividas, como aquelas que proporcionaram aprendizagens importantes para a construção do futuro e do presente. Não se trata de saudosismo, mas de reconhecimento deque essas vivências passadas estão presentificadas em meu modo de ser e agir no mundo.

Pacientemente, como uma artesã utiliza seu antigo tear com a finalidade de produzir tapetes, procuro alinhar, a partir da união de diversos fios, as minhas experiências pessoais, acadêmicas e práticas profissionais, começando pelo tempo passado, atravessando o presente e nutrindo as aspirações futuras. Por isso, esse momento vai além da interação entre presente e passado; trata-se de uma oportunidade de reflexão sobre os conhecimentos construídos, o caminho até aqui percorrido e outros trajetos que pretendo percorrer para responder a alguns questionamentos profissionais.

Inspirada nas reflexões sobre memória cultural tecidas por Freire (2014), e nas proposições de Goodson (2013) sobre a importância de se considerarem as histórias de vida dos professores e sua influência no sucesso de sua prática profissional,

recordo momentos significativos de minha história de vida que, sem dúvida, despertaram em mim o interesse para o desenvolvimento deste estudo, cujo tema é a Formação Continuada dos professores que atuam em salas de aulas localizadas nos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande, estado de Mato Grosso.

Nasci em Cuiabá em 1985, época em que meu pai foi contratado para trabalhar na construção civil como mestre de obras na capital mato-grossense. Dois anos depois, minha família retornou para a capital de São Paulo. Não cursei pré-escola, mas meus pais sempre se preocuparam com a minha educação e a de meu irmão caçula, Josué. Estudei em escola pública durante toda a trajetória escolar e as maiores lembranças que trago comigo são a imagem da minha primeira professora: tia Michelina. Gordinha e simpática, lembrava até a *Professora Dona Fofa*³; a diferença é que naquela época os alunos não pensavam em engolir seus professores; tinham que obedecer-lhes, senão os pais castigavam os desobedientes e a reprovação daqueles que não aprendiam seria certa.

Não há como esquecer a correção das palavras erradas: escrevíamos no mínimo cinco vezes a grafia correta de cada uma, como forma de fixar o novo conhecimento. As músicas infantis ensinadas pela professora e a Festa do Livro, sem dúvida, são as melhores lembranças, afinal, ganharia um livro, nesse dia, o estudante que já soubesse ler. Entretanto, existem dois fatos curiosos: primeiro, fui alfabetizada em casa por minha mãe; segundo, sempre fui muito envergonhada, por isso não respondia às perguntas que a professora fazia, mas na verdade, eu sabia todas.

Posteriormente, durante o Ensino Médio, surgiu o interesse pela literatura e leitura; sempre gostei também das aulas de História do Professor Talmo, porque este professor nos proporcionava momentos em que podíamos refletir sobre a realidade que vivíamos, ao contrário das outras matérias que nos ofereciam somente exercícios de fixação do conteúdo estudado e cópias infundáveis de textos.

Ao terminar essa etapa escolar, minha família mudou-se para o interior de São Paulo e no ano de 2004 comecei o curso de Letras na cidade de Adamantina, nas Faculdades Adamantinenses Integradas, uma instituição particular de ensino. Identifiquei-me muito com o curso escolhido; no entanto, algo que fez falta em minha trajetória profissional foram disciplinas voltadas para as “técnicas de ensinar” (o fazer

³Trata-se de uma obra de literatura infantil na qual Buba, o rei dos ogros, resolve devorar sua mestra.

pedagógico), pois as aulas na universidade, em sua maioria, eram excessivamente teóricas e expositivas. Enfim, senti falta de abordagens sobre metodologias de ensino, ou seja, pouco vi sobre didática durante o curso de graduação. Essa superabundância de aulas teóricas contribuiu para que, muitas vezes, eu optasse em minha prática profissional pela metodologia de aulas expositivas.

Após o término do curso, em janeiro de 2007, mudei para Mato Grosso, lecionei seis meses em duas escolas (rede pública e privada de ensino) na cidade de Tabaporã - MT. Em seguida, segui para a zona rural de Porto dos Gaúchos, local onde permaneci lecionando Língua Portuguesa em uma escola do campo até o final do estágio probatório (período de três anos ininterruptos de trabalho em sala de aula) e aprovação no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Nessa época, meu maior questionamento enquanto professora era: como contribuir para o desenvolvimento do gosto dos estudantes pela leitura? Como contribuir, a partir da prática pedagógica, para a apropriação e o desenvolvimento da leitura e da escrita?

A escolha pela educação, mesmo diante de várias possibilidades de seguir outra profissão, significou trilhar um difícil caminho. Os desafios enfrentados como professora e, posteriormente, estudante do Curso de Mestrado em Educação da UFMT (como pesquisadora nos espaços de privação de liberdade) me provocavam a lutar pela educação das pessoas, independentemente da raça, cor, religião, sejam livres ou em estado de privação de liberdade. Por isso, posso dizer que a educação me escolheu, dada a proximidade entre mim e a educação pública e a minha indignação frente às injustiças históricas e sociais cometidas contra as minorias populares.

Posto isto, durante o curso de Mestrado, com o objetivo de compreender as práticas de leituras e escrita em uma sala de Primeiro Segmento da modalidade EJA em um espaço de privação de liberdade feminino em Cuiabá-MT, por onze meses foram realizadas observações do cotidiano escolar das catorze estudantes e sua professora e, ao final, entrevistas. Como metade das estudantes era boliviana, tive que estudar profundamente a Língua Espanhola, tanto para entrevistá-las como para transcrever e traduzir as entrevistas. Essa foi uma pesquisa que exigiu de mim além da dedicação integral, muito esforço e disciplina para os estudos porque eu nunca havia feito nenhuma pós-graduação, somente a graduação, ou seja, eu não tinha experiência de escrita acadêmica.

Ao analisar os dados resultantes das entrevistas e observações, identifiquei que a sala de aula se revelou como um espaço no qual a circulação de duas línguas favorecia as brasileiras na aprendizagem da língua espanhola e as estrangeiras, na aprendizagem da Língua Portuguesa. Sendo assim, juntas, professora e estudantes buscavam a apropriação e desenvolvimento da leitura e da escrita numa perspectiva libertadora (FREIRE, 2011a); porém, ficou evidente a dificuldade de exercer uma educação enquanto prática de liberdade na prisão, um universo de rigidez e normas estabelecidas (SCARIOT, 2013). Ainda, ao analisar o ensino da leitura e da escrita, foi possível identificar a escassez de cursos de Formação Continuada para os professores que atuam nessa modalidade de ensino, apontando o seguinte desafio:

As instituições que cuidam da formação docente precisam dar maior atenção para a formação de professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional, considerando as especificidades contidas em tal modalidade de ensino, por exemplo, a rotatividade das alunas, as dificuldades de aprendizagem e a baixa autoestima deste público. Por isso, em vista do exposto, é necessário investimento no espaço escolar da prisão e na formação destes profissionais (SCARIOT, 2013, p. 184).

A finalização do curso de Mestrado e os resultados apontados na dissertação me trouxeram uma nova preocupação: a Formação Continuada dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade. Essa nova fase de inquietude profissional foi marcada pela designação (por meio de processo seletivo) para o Centro de Atualização e Qualificação Profissional – Cefapro. Primeiramente, o trabalho no Cefapro de Juara e, posteriormente, em Sinop - MT atendendo a Educação de Jovens e Adultos permitiu-me, pela primeira vez, uma espécie de alargamento do olhar. Eu nunca havia saído da sala de aula (com exceção do período de licença para qualificação para o curso de Mestrado) e meu trabalho sempre esteve diretamente ligado à prática educativa na educação básica.

Ao ser designada para o Cefapro como professora formadora, pude observar a educação pelo viés da formação, sob a ótica das políticas pública e organizacional. Caracterizo esse período como a (re)significação das minhas experiências docentes por meio da interação com os diversos atores envolvidos no processo educacional.

No município de Sinop - MT, o trabalho de acompanhamento das unidades escolares incluía quatro Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS, nas

idades de Lucas do Rio Verde, Sinop, Colider e Sorriso, buscando diagnosticar as necessidades formativas dessas unidades, acompanhar os estudos desenvolvidos no Projeto Sala de Educador e, também, disseminar as políticas públicas educacionais. Nesse período, pouco tempo sobrava para produção de trabalhos acadêmicos, pois as ações desenvolvidas no Cefapro focalizam produções técnicas.

A partir deste “assessoramento pedagógico”, no ano de 2015, pude identificar que entre os principais desafios enfrentados pelos CEJAS encontrava-se a diminuição do número de estudantes a cada trimestre, tendo em vista que, além da perda de aulas, a Formação Continuada via Projeto Sala de Educador era interrompida com o término do contrato dos professores.

A busca por uma prática pedagógica que contemple as diversas identidades do público da EJA (são pessoas de idades diversas e com objetivos pessoais e profissionais diferenciados), em especial os jovens com histórico de violência e exclusão provenientes do sistema socioeducativo e sistema prisional, também era uma preocupação constante dos profissionais da educação dos CEJAS. Essa inquietude pode ser percebida em seus dizeres no decorrer das reuniões formativas das quais participávamos, tendo em vista que alguns estudantes desses centros de educação eram egressos do sistema penitenciário ou socioeducativo. Por isso, a formação dos professores para lidar com a complexidade dessa modalidade de ensino é um assunto que me desafiava constantemente, tanto no sentido pessoal como profissional.

Diante do aumento da violência e da superlotação das prisões brasileiras, constatamos que o atual modelo de punição vigente no Brasil e na América Latina não tem resultado em índices positivos, porque em junho de 2017, de acordo com dados do Sistema de Informações Penitenciárias- Infopen, chegamos a 726.354 pessoas em privação de liberdade. Como nos assegura Foucault (2011), a prisão longe de reabilitar, serve para fabricar novos criminosos. Diante de tal afirmação, emergem alguns questionamentos: Estaria o código penal brasileiro ultrapassado? Falta de punição? Poucas oportunidades ou oportunidades desiguais para os jovens e adultos brasileiros?

Muitos fatos me inquietavam, entre eles, destaco os reclamos sociais diante da violência desenfreada que faz com que a população, em um misto de revolta e indignação, retorne a um período no qual a festa da punição e o castigo ao “transgressor” eram verdadeiros espetáculos públicos (incluindo rituais como a

fogueira, o suplício das cinzas, enforcamento, crucificação etc.). Atualmente, isso significa fazer justiça com as próprias mãos, como em alguns casos que aparecem em algumas reportagens⁴; serve de exemplo o episódio do adolescente negro acorrentado nu em um poste no Rio de Janeiro, espancado por um grupo que se diz justiceiro diante da ineficácia da polícia. Trata-se de um retorno ao passado, especialmente, a uma época em que os castigos aplicados aos condenados eram verdadeiros “teatros” de punição.

Ainda, curiosamente, a maioria da população cativa é oriunda das classes populares, possui pouca escolaridade e apresenta cor de pele preta e/ou parda. De acordo com os dados do Infopen⁵ do ano de 2017, a porcentagem de pessoas pardas no sistema prisional é de 44,83% e as pessoas de cor de pele preta representam 16,83%, enquanto o percentual de pessoas brancas é de 34,38%. Além disso, chama atenção o grau de escolaridade das pessoas que estão nos espaços de privação de liberdade, poucas pessoas possuem Ensino Superior Completo e a maioria delas possui Ensino Fundamental Incompleto, 51,35%.

Pude comprovar tal afirmativa quando lecionei, no ano de 2005, como monitora alfabetizadora da FUNAP⁶ no interior de São Paulo, na Penitenciária Compacta de Pracinha e, posteriormente, no momento em que realizei a pesquisa de mestrado na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto, em Cuiabá. E, finalmente, basta observar os dados do Infopen para fortalecer a ideia de que as pessoas que se encontram em privação de liberdade (em sua maioria), paradoxalmente, fazem parte da sociedade, mas por ela foram excluídas. A esse respeito, Scariot (2013) afirma que à medida que uma sociedade evolui, no sentido de conceber oportunidades mais igualitárias a todos os cidadãos, a superlotação das prisões e a reincidência criminal poderiam ser

⁴Rapaz é agredido e acorrentado nu a poste no Rio. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,rapaz-e-agredido-e-acorrentado-nu-a-poste-no-rio,1126304>. Acesso em: 24 out. 2018.

⁵O Infopen é um sistema de informações do Ministério da Justiça e Segurança Pública que fornece dados do sistema prisional brasileiro. Esses dados estão disponibilizados no site do Departamento Penitenciário Nacional- DEPEN. Mais informações, acesse: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>

⁶A Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel”, instituída há mais de três décadas, é vinculada à Secretaria de Estado da Administração Penitenciária. Desenvolve programas sociais nas áreas de assistência jurídica, da cultura, da educação, do trabalho e capacitação profissional para as pessoas que estão em privação de liberdade. Mais informações, acesse: <http://www.funap.sp.gov.br/sobre.html>

reduzidas. Para isso, defende o investimento na educação de pessoas em privação de liberdade.

Diante do exposto, meu passado enquanto professora da educação básica em escolas públicas (seja em uma sala de aula em um espaço de privação de liberdade ou não) emerge neste momento para justificar, mais uma vez, a escolha pela formação dos educadores que atuam na educação das classes populares, em especial, daquelas pessoas que, por motivos diversos, foram socialmente excluídas. Considerar o passado e aprender com ele significa admitir que aprendemos em todos os momentos de nossas vidas, a partir das práticas sociais de que tomamos parte (FREIRE, 1993a).

Devo ressaltar também que em minha trajetória de professora formadora enfrentei alguns desafios. Durante os cursos que são oferecidos pelo Cefapro, a maioria dos profissionais reclamava muito da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho que são oferecidas aos professores; afirmavam, por exemplo, que existem escolas estaduais no município de Sinop que até o ano de 2015 não possuíam ar condicionado, tampouco um laboratório de informática para que pudessem ser desenvolvidas atividades educativas utilizando as tecnologias. Alguns profissionais da educação reclamavam também da organização das escolas por ciclos.⁷

Uma solicitação que recebia das escolas, tanto dos CEJAS quanto das escolas que ofertam EJA, se referia ao Projeto Político Pedagógico. Alguns profissionais desconheciam esse documento, outras escolas estavam com dificuldade de inseri-lo no Sistema Integrado de Gestão Educacional–SigEduca. A reclamação mais recorrente das coordenadoras pedagógicas era de que o Projeto Político Pedagógico dessas unidades escolares não apresentava em sua escrita as características da Educação de Jovens e Adultos; por isso, solicitavam Professora Formadora da EJA designada para os Cefapros.

A última solicitação que recebi de um CEJA foi sobre o Currículo. Segundo uma coordenadora pedagógica, existe a necessidade de os profissionais da educação conhecer um pouco mais a concepção de Currículo que é adotada no

⁷De acordo com Krug (2006), nas escolas organizadas por ciclos, numa perspectiva de formação humana, a promoção dos estudantes tem que ser por idade e não só por nível de conhecimento. Assim sendo, a aprendizagem é concebida “como um direito da cidadania” e os estudantes são agrupados pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos).

Projeto Político Pedagógico escolar. Para ela, isso facilita o planejamento pedagógico, já que o mesmo deve estar ancorado tanto no PPP, como também considerar o Currículo. Ainda, de acordo com as minhas observações e concordando com Bignarde (2013), os professores dos CEJAS apresentam dificuldades em planejar e realizar práticas pedagógicas por área de conhecimento. Nesse sentido, expressam desejo de mudança e autonomia no desenvolvimento de suas práticas educativas.

Entretanto, o maior desafio enfrentado em minha trajetória profissional no Cefapro se refere à Formação dos profissionais da educação. Esse fato justifica a opção pela temática Formação Continuada na perspectiva de uma política pública para os espaços de formação em Mato Grosso. Observei, a partir das formações desenvolvidas pelo Cefapro, que esses profissionais estavam em diferentes fases de desenvolvimento profissional, e cada um as vivenciava de forma diferente. Nesse sentido, preparar uma formação para “todos” com a mesma temática, sem considerar as diferentes fases de construção de conhecimento, às vezes, pode contribuir para a rejeição ou crítica aos cursos de Formação Continuada oferecidos. Além disso, durante o acompanhamento dos CEJAS, percebi os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos que contribuem para a elaboração e escrita do projeto de estudos de Formação Continuada; entre tais desafios, destaco as fragilidades do referencial teórico desses projetos.

Em vista do exposto, esse memorial explicita meus desafios profissionais, aspirações acadêmicas e vivências pessoais, recordando, assim, alguns momentos significativos de minha história de vida que vêm à memória. Pelo fato de passar por uma separação conjugal, viajar pelo mundo da leitura foi umas das maneiras de trilhar um novo caminho. Leituras de livros sobre Filosofia e Educação e, ainda, a reflexão sobre a minha vida pessoal e profissional, como também sobre a sociedade na qual estou inserida acompanharam esse meu percurso. Esses foram os recursos que encontrei como superação desse momento de perda, motivo que também contribuiu para que aumentasse o desejo de retornar aos estudos.

Depois de ver alguns sonhos pessoais se perderem, nascem novas possibilidades e outros objetivos, sendo o principal deles a vontade de começar de novo, retornar a São Paulo (por um período) e tecer novos fios na teia de minha existência pessoal e profissional. Isso remete a minha principal meta: iniciar o curso de doutorado. Assim como Penélope era guardiã da memória de Ulisses, recorro às

lembranças do passado para compreender e (re)significar meu presente; desse modo, aprendo com as minhas experiências, sejam positivas ou negativas, apegando-me a essas vivências, tanto profissionais quanto pessoais, para construir meu futuro e buscar um novo sentido para a minha vida, mesmo com a ruptura cruel de um relacionamento com uma pessoa que eu amava muito. Vale recorrer às palavras de Dominicé (2006, p. 354) para traduzir um pouco o significado desse acontecimento em minha vida:

Um número considerável de adultos está em plena confusão, porque eles não sabem como fazer para vislumbrar seu futuro. Por outro lado, eles têm muitas vezes dificuldade em renunciar ao que haviam previsto fazer de sua vida no passado. Toda ruptura exige um trabalho de si [...]

Para mim e para muitos adultos, retomar os estudos, mesmo com um trajeto de vida marcado por desafios, superação e rupturas, cuja complexidade não é possível dominar, significou vislumbrar um futuro aprendendo com o passado, expressando a crença em que a formação nos ajude a pensar nossa vida e encontrar nosso caminho (DOMINICÉ, 2006).

Ao estudar a formação de adultos, Dominicé (2006) afirma que o processo educacional para esse público nem sempre considera a sua pluralidade biográfica, as rupturas, as perdas e as mudanças que acontecem em suas histórias de vida. Nesse sentido, o autor, ao analisar uma série de relatos de adultos, evoca as orientações biográficas de André, Beatriz e Maria para evidenciar a complexidade de seus trajetos biográficos:

André encontrou as forças necessárias para ser capaz de encarar o futuro. Maria teve que preservar a coerência de suas 'mestiçagens' sociais e culturais. Beatriz fez da experiência biográfica a condição de formação. Todos os três conseguiram fazer face à complexidade da história de suas vidas (DOMINICÉ, 2006, p. 354).

À luz do pensamento de Dominicé (2006), assim como esses personagens pesquisados, confrontei-me em minha vida, muitas vezes, com eventos trágicos ou indesejados; todavia, inspiro-me em minha experiência biográfica para continuar com a trajetória de aprendizagem e busca pela formação, como também superação do passado e busca de um futuro promissor, acreditando, assim, que a formação por si só não garante mobilidade profissional, mas pode contribuir para “conceber as formas

do que sua vida pode se tornar” (DOMINICÉ, 2006, p. 354). Nesse sentido, posso aprender com o passado seja através de experiências pessoais ou profissionais, alcançando, assim, uma nova compreensão que corrobora o pensamento de Gonçalves e Silva (2014, p. 21):

[...] para avançar é preciso olhar para trás, não para se limitar ao passado, repetir o que já foi, mas para poder ir seguramente adiante. A fim de dar continuidade a uma jornada, é importante lembrar e ressignificar o já vivido. O pássaro Sankofa, um dos símbolos com que o povo africano Akan do noroeste da África expressa seu pensamento, bem representa o que quero dizer. Trata-se de um pássaro grande cujo pescoço comprido volta para trás, a fim de se alimentar, coletando sementes que caem das árvores e ficam em sua plumagem. Esse símbolo africano expressa: Para avançar e projetar o futuro, tens que olhar para o passado e com ele aprender. Essa filosofia sublinha que o passado não é uma prisão, mas oferta de referências sempre presentes que ajudam construir o futuro.

Meus sonhos, inseguranças e desafios são alimentados pelo fenômeno tempo (passado, presente e futuro), ora como fator positivo que traz amadurecimento, ora negativo, pelo sentimento de impotência quando não alcanço objetivos pessoais ou profissionais. Em um momento em que a educação do presente repete o passado, para mim, ser uma estudante de doutorado, ainda mais em uma universidade pública que é referência em pesquisas em nosso país, significa atravessar uma sociedade injusta e excludente de ponta a ponta, enquanto mulher, negra e de origem humilde que ousa alcançar um dos mais desejados títulos da educação: Doutora.

Tornar-me Doutora, neste contexto,⁸ significa também explicitar que a conscientização é o primeiro passo para a transformação de uma realidade excludente em uma sociedade que, em sua maioria, possui uma visão fatalista, (re)produzindo dizeres sociais que se manifestam de forma a expressar que *as pessoas não estudam porque não querem* ou que *‘fulano’ merece ‘tal coisa’ porque estudou*. Significa lutar e romper com esses discursos.

Todavia, para que a educação não perca de vista a utopia e o sonho (FREIRE, 2014), sonho este que permite que uma menina de origem humilde venha tornar-se doutora, faz-se necessário buscar uma Formação Inicial e Continuada para todos os profissionais da educação, colaborando para o desenvolvimento de uma prática

⁸Devo lembrar que nos momentos em que concorri às vagas para os cursos de mestrado e doutorado ainda não havia a reserva de vagas para candidatos pardos e negros.

pedagógica que favoreça o processo de libertação intelectual dos estudantes. Para isso, as ações formativas devem despertar nos educadores os saberes necessários àqueles que assumem a opção progressista de educação: a consciência de inacabamento, a crença de que eu preciso do Outro para me completar e de que somos eternos aprendizes na busca incessante por novos conhecimentos (FREIRE, 1993a).

Essa conscientização de que eu posso me transformar e de que esse ato pode contribuir para a transformação da realidade que me cerca, somada à capacidade do ser humano de vir a ser e aprender continuamente, a partir das interações com o mundo e com o Outro, resultou em uma busca incessante por novos conhecimentos que teve como resultado a aprovação, em 2015, no curso de doutorado de uma das melhores universidades de nosso país: a Universidade Federal de São Carlos–UFSCar. A tão sonhada aprovação trouxe como consequência a minha mudança para uma nova cidade no interior de São Paulo, São Carlos.

Freire analisa em *Pedagogia da Esperança* que, durante o período do exílio, não foi fácil “educar a saudade” e “conviver com todas as saudades diferentes – a da cidade, a do país, a das gentes, a de uma certa esquina, a da comida” (FREIRE, 2014, p. 47), porque, mesmo desacompanhados, não chegamos a algum lugar sozinhos, pois, de acordo com esse autor, possuímos “o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (FREIRE, 2014, p. 45).

Assim como Freire (2014) durante o exílio, acompanhada de sonhos, envolvida em lembranças e movida pela saudade, quando o inverno paulista insistia em arrefecer meus sentimentos, eu aquecia meus dias produzindo poemas; em seguida, os pendurava na parede do hotel. Às vezes, eu sonhava que estava retornando para Mato Grosso e parece que, nesse ato singular, eu sentia o cheiro do estradão de terra, ouvia o barulho da chuva, enxergava o verde claro/escuro das águas, degustava o churrasco saboroso e até sentia o aperto de mão caloroso dos amigos. Para traduzir essa nostalgia, brincando com a concordância do verbo “Deixar”, escrevi o seguinte trecho:

DEIXE-A
 E se um dia Ela sentir saudade
 Deixe-a chorar,
 Se em algum momento sentir solidão
 Deixe-a sofrer,
 Mas se rolar vontade de amar
 Deixe o sentimento fluir...

Deixe seu destino à mercê de tuas vontades
Deixe a sua vida escorrer pelos rios da ansiedade
Deixe o coração sofrer por causa da realidade
Deixe transcender sua natureza em busca da felicidade [...] ⁹

Em busca da felicidade na vida profissional e acadêmica, nos dois primeiros anos dessa nova etapa acadêmica, organizei uma residência temporária na cidade de São Carlos e, nesse momento, foi possível participar do Grupo de Estudos EduCárceres, sob coordenação da professora Elenice Maria Cammarosano Onofre. Esse grupo tem como objetivo estudar a educação de pessoas que estão em espaços de restrição e privação de liberdade, além de desenvolver pesquisas e ações formativas para/com os educadores que atuam nesses espaços. Essa experiência permitiu conhecer os desafios vivenciados pelos atores envolvidos nas dramatizações protagonizadas pelas instituições de privação de liberdade em nosso país.

Ao lado das atividades no projeto, a participação na Disciplina de Atividades Complementares de Teoria e Prática em Educação Superior – PESCD (uma disciplina que proporciona a inserção dos estudantes de Pós-Graduação no curso de Graduação) durante dois semestres consecutivos pode ser considerada uma experiência importante, pois as leituras dos textos discutidos em sala de aula e, também, a realização de leituras extras para aprofundamento nos temas me permitiram conhecer novos textos e autores que, sem dúvida, foram utilizados como referencial teórico da pesquisa de doutorado. Além disso, a colaboração nas dinâmicas em todas as aulas (com a professora responsável pelas disciplinas “Práticas Sociais e Processos Educativos” e “Didática: ensino e aprendizagem” no curso de Graduação em Pedagogia) trouxe-me o conhecimento sobre a rotina acadêmica de um professor universitário e os desafios enfrentados na profissão; entre eles, destaco a leitura e escrita dos estudantes universitários.

Sobre essa questão, Freire e Shor (1986, p. 56), no livro *Medo e Ousadia*, comentam o fenômeno brasileiro da leitura, no qual “a nova geração de brasileiros chega às universidades sem saber como fazer a espécie de leitura que as universidades exigem”. Nesse sentido, os autores discutem que a leitura é uma pesquisa permanente e que os professores precisam instigar os estudantes no

⁹ Trecho do Poema “Deixe-a”, de Luciana Ferreira da Silva Moraes, março de 2016.

desenvolvimento do gosto por essa prática social. Nesse conjunto de atividades, a minha participação contribuiu para a vivência de momentos dialógicos de leitura de textos acadêmicos e ampliação do conhecimento dos desafios de escrita vivenciados pelos estudantes que adentram a universidade.

Partindo do princípio de que somos inacabados e conscientes desse inacabamento, devemos estar sempre em busca constante por novos conhecimentos, concordo com Freire (1993a, p. 37), ao dizer que “ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” e que é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. Nesse sentido, para Freire, ninguém nasce marcado para ser professor, pois somos seres que nos formamos em nossa prática na sala de aula, desafiando os estudantes a partir do trabalho pedagógico. Para esse autor, tornamo-nos professor a partir das experiências de infância, adolescência e juventude.

Diante do exposto, concordo com Freire (1993a) que as práticas sociais por mim vivenciadas – a convivência com os estudantes da educação básica e superior, a participação nas atividades desenvolvidas nos cursos de Mestrado e de Doutorado, o diálogo com os professores da Educação Básica através do trabalho desenvolvido no Cefapro, as experiências pedagógicas, tanto positivas quanto negativas e, ainda, os questionamentos delas suscitados, somados à leitura atenta de alguns autores e a minha participação em diversos cursos, seja de Formação Inicial ou Continuada, são fatores importantes para me tornar professora.

Além desses fatores, o movimento do tempo atrelado a esses diversos acontecimentos trouxe-me o amadurecimento necessário para adentrar nesta nova etapa de minha vida: cursar o doutorado em Educação. Nesse sentido, meu passado presentificado torna-se um ponto móvel que gira em torno de um ponto fixo (o tempo presente); essa curva em meu caminho que se desenrola em um ponto regular rumo ao futuro produz esse efeito espiral, trazendo à tona as marcas produzidas em minha vida pessoal e profissional que emergem contribuindo, de forma positiva, para a continuidade na trama de tecer o tapete de minha existência.

Para traduzir a fluidez do tempo, inspiro-me na paciência e dedicação de Penélope, alinhavando devagar os velhos acontecimentos que se entrelaçam com a chegada de novos capítulos de minha história de vida. Diante disso, nada mais justo que encerrar essa apresentação refletindo sobre o fenômeno tempo:

O tempo cura saudade
E nos ensina o que é adequado e não adequado
O tempo nos mostra o certo e o errado
E transforma fracasso em superação.
O tempo é o Senhor de todas as coisas[...]¹⁰

¹⁰ Trecho do Poema “O tempo do Tempo”, de Luciana Ferreira da Silva Moraes, 2015.

2 A PESQUISA QUALITATIVA COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DO SER E ESTAR NO MUNDO

*Elas, porém, cantam com frescura,
a leveza, a graça, a alegria generosa
da água das cascatas,
que corre de dentro do mundo
pelo mundo
para fora do mundo.*
(MEIRELES, 2001, p. 1893)

Semelhante à Penélope, os pesquisadores qualitativos tecem fio o fio os procedimentos metodológicos, conforme trataremos no item 2.5. Todavia, esse processo de tessitura metodológica exige a opção por uma abordagem de pesquisa; no caso deste estudo, optamos¹¹ pela pesquisa qualitativa.

Sampiere; Collado; Lucio, (2013, p. 417) explicam que na pesquisa qualitativa “a coleta de dados acontece nos ambientes naturais e cotidianos dos participantes [...]”. Para esses autores, no caso dos seres humanos, investiga-se o seu dia a dia, “como falam, em que acreditam, o que sentem, como pensam, como interagem, etc.” Assim sendo, no decorrer das entrevistas e da observação participante, buscamos conhecer os dizeres dos professores e suas ações durante a Formação Continuada desenvolvida no PEFE, a fim de atingir o objetivo proposto neste estudo.

Para o pesquisador qualitativo

os dados que interessam são conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos participantes, seja de maneira individual, grupal ou coletiva (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 416-417).

De acordo com os autores, os dados qualitativos se dividem em duas vertentes: aqueles de ordem subjetiva, que são manifestados através dos sentimentos dos colaboradores de pesquisa diante dos fatos, e, também, os de natureza prática, que se referem ao processo de interação entre o grupo ou comunidade por meio das ações por eles desenvolvidas.

Essas duas vertentes de dados qualitativos podem ser encontradas no cântico das Penélopes descrito no Poema *Uma pequena Aldeia*, de Cecília Meireles. Elas

¹¹ Também optamos por prosseguir com a escrita desta tese na primeira pessoa do plural, pois partimos do pressuposto da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos de que as práticas sociais são construídas coletivamente, a partir do movimento “fazer com” e “estar com” o Outro e, desse processo, emergem os processos educativos. Nessa perspectiva, tanto a aprendizagem como qualquer movimento que visa à transformação do mundo ou de algo que nele está pressupõe um “Nós”.

realizam com exuberância ações de natureza prática, primeiramente, o tecer, e especialmente nesse trecho, o “cantar”, um cântico influenciado pelo seu modo de ser, estar e de ver o mundo. Mesmo obscuras e moradoras de casas de pedras, elas cantam. Esse cântico traz consigo a subjetividade de cada Penélope, mas, como um grupo, o encontro de suas subjetividades.

Comparamos as Penélopes descritas nesse poema aos professores participantes do PEFE, pois tanto umas quanto outros desenvolvem ações carregadas de sentimentos provenientes do seu modo de ser e estar no mundo. São essas ações de natureza prática encharcadas de sentimentos de alegria, tristeza, satisfação, insatisfação, sonhos, anseios e necessidades que possuem extrema importância para os pesquisadores qualitativos que desenvolvem uma pesquisa de campo.

Ao assumir como método a pesquisa de campo, entendo que “o termo genérico “campo” pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas com uma biografia especial [...]” (FLICK, 2009, p. 109-110). A opção por esse método nos levou à escolha de um grupo específico de pessoas: os professores participantes do PEFE. Comparamo-los às Penélopes, pois juntos tecem os seus saberes nas práticas sociais de que tomam parte em sua vida cotidiana, a partir dos erros e acertos durante o desenvolvimento da prática educativa e/ou nos momentos de Formação Continuada. No caso deste estudo, semelhantes às Penélopes, durante o ato de tecer, entoam cânticos que correm de dentro do mundo, pelo mundo e para fora do mundo durante o seu processo de Formação Continuada. Logo, o mundo é o mediador do processo de construção de saberes. Para Freire (2011a, p. 95), o mundo é o mediador no processo de aprendizagem, pois “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Ao analisar dados qualitativos, não há como desconsiderar os sentimentos, as ações e o mundo no qual estão os colaboradores de pesquisa e, principalmente, o contexto no qual eles mobilizam os saberes construídos na Formação Continuada para o desenvolvimento da prática educativa: a prisão. Para esses professores e seus estudantes, o mundo não é apenas o mediador do processo de aprendizagem, mas o local em que estão essas pessoas que lutam pela vocação ontológica do “ser mais” ameaçada constantemente pelas estruturas opressoras (FREIRE, 2011a).

Posto isto, ao mergulhar no mundo empírico, nesse universo de experiências vividas (no processo de Formação Continuada) por esses professores que lutam pela

garantia à educação de seus educandos, na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador

[...] em vez de iniciar com uma teoria específica e depois “voltar” ao mundo empírico para confirmar se ela é apoiada pelos fatos, o pesquisador começa examinando o mundo social e nesse processo desenvolve uma teoria coerente com os dados, de acordo com aquilo que observa [...] (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 33).

O termo mundo remete a três níveis: o terrestre, o celeste e o infernal. Para as Penélopes descritas no poema, o cântico dessas heroínas passa pelo mundo físico por meio da expressão “pelo mundo” e atinge um plano transcendental na expressão “para fora do mundo”. No caso deste estudo, o mundo social no qual estão inseridos os colaboradores de pesquisa é de extrema importância para análise e interpretação dos dados obtidos. Sendo assim, a convivência com os professores durante os momentos formativos e a opção pela pesquisa qualitativa nos levou à compreensão de que essa abordagem de pesquisa, a qualitativa, apresenta a possibilidade de análise do nosso modo de Ser e Estar no mundo.

Após examinar o mundo social dos professores participantes do PEFE, recorreremos aos pressupostos de Paulo Freire porque, para esse autor, o mundo, assim como o mundo das Penélopes, é uma expressão que assume um amplo significado: o mundo como um elemento suscetível de leitura (FREIRE, 2011b), o contexto de existência (FREIRE, 1979, 2011a), o mundo como mediador do processo de aprendizagem em comunhão (FREIRE, 2011a) e o mundo como um lugar possível de transformação (FREIRE, 1979).¹²

À vista do exposto, organizamos o próximo item da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos a pesquisa qualitativa numa perspectiva dialógica, isto é, como aquela que traz em seu bojo o elemento primordial proposto por Freire (1979, 2011a) para a promoção de uma educação libertadora: o diálogo. Em seguida, apresentamos o “o mundo”, o contexto no qual desenvolvemos o presente estudo: a Escola Estadual Nova Chance. Logo após, expomos as técnicas utilizadas no processo de coleta de dados: a observação participante, os registros feitos em Diários de Campo e, ainda, as entrevistas narrativas. Posteriormente, descrevemos os procedimentos de análise de dados, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin

¹²Na obra Educação como Prática de liberdade, Freire (1979) afirma que, por meio da educação, numa perspectiva libertadora, o homem descobre-se fazedor da História e da Cultura.

(2016). Finalmente, apresentamos a tessitura metodológica, o tecer paciente e persistente de cada fio do tear destinado ao fabrico do processo da pesquisa qualitativa, em especial, a entrada e permanência no ambiente a ser pesquisado.

2.1 A Pesquisa Qualitativa numa Perspectiva Dialógica

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011a, p. 109).

Bogdan e Biklen (1994, p. 51) explicam que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.” Considerando o diálogo como umas das estratégias para a coleta de dados, para responder a pergunta e atingir o objetivo proposto neste estudo, pretendemos privilegiar o diálogo como fio condutor durante todo o processo de interação entre pesquisadora e pesquisados, pois “não é no silêncio que os homens de fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011a, p. 108), por entendermos que o processo de pesquisa numa perspectiva dialógica é constituído no/pelo diálogo.

Nesse sentido, durante a pesquisa, os participantes são chamados de colaboradores, pois buscamos, a partir do ato de pesquisar, que os mesmos sejam, simultaneamente, os pesquisados, mas também sujeitos de sua aprendizagem. Para que o pesquisador não assuma uma postura bancária, como aquele que assume uma postura detentora do saber, conforme descrito por Freire (2011a), consideramos que as vivências pessoais e profissionais, como também os dizeres dos professores estão carregados de valores, saberes e experiências que podem contribuir para a humanização dos partícipes, proporcionando uma aprendizagem mútua entre pesquisadora e pesquisados.

Conforme explicam Oliveira et al. (2014, p. 122), durante a realização da coleta de dados, procuramos assumir uma postura humanizante e libertadora, buscando romper com a verticalidade e o dualismo implicados na relação pesquisador-pesquisando, partindo do pressuposto de que, no ato de pesquisar, “as pessoas não devem ser percebidas como objeto de estudo, mas sim como participantes da pesquisa que co-laboram com a investigação realizada”, uma vez que

a integração e participação em práticas sociais com o objetivo de pesquisar e compreender os processos educativos que são ali desencadeados, conformados e consolidados promovem a formação das pesquisadoras e dos pesquisadores e dos participantes de pesquisa enquanto sujeitos que pesquisam juntos, e neste ato humanizam-se e firmam-se cidadãos e cidadãs (OLIVEIRA et al., 2014, p. 35).

Por isso, assumir o lugar de um integrante do grupo de professores participantes do PEFE, por meio de observação participante, significa que

inserir-se, estabelecer relações de confiança, estar aberto ao Outro, faz parte da postura ético-política e, também, influencia as maneiras de construir as abordagens metodológicas (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 61).

Nessa perspectiva, ao adotarmos um compromisso social de contribuir no processo de humanização, o pesquisador deve “abrir mão de qualquer matriz de autoritarismo, respeitar as compreensões e os significados que os sujeitos da pesquisa geram sobre si e sobre o mundo na sua leitura da realidade” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 54).

Para analisar as necessidades formativas de professores que atuam em salas de aula nas unidades prisionais de Cuiabá e Várzea Grande-MT, aderimos a uma postura dialógica. Sendo assim, recorreremos, neste estudo, ao diálogo constante com os colaboradores no processo de coleta de dados, partindo do pressuposto que o diálogo proposto por Freire (2011a) é composto pela palavra, o amor, a humildade, a fé, a confiança, a esperança e o pensar crítico. Em vista do exposto, a mobilização desses elementos colaborou para a aproximação e estabelecimento de relações de confiança e igualdade.

A *palavra*, por sua vez, permite que o professor reflita sobre a sua prática e essa reflexão pode contribuir para a transformação da mesma. Na busca da superação dos dilemas atuais, Nóvoa (2009, p. 16-18) sugere a necessidade de passar a formação dos docentes para dentro de sua profissão. A partir da comparação da rotina dos médicos, os quais elaboram diagnósticos de saúde dos pacientes a partir de uma reflexão conjunta, esse autor defende que, no espaço escolar, o coletivo dos profissionais deve estudar, de forma aprofundada, cada caso de insucesso escolar. Tal ação é possível a partir do uso da palavra, o que não é um privilégio, “mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2011a, p. 109).

No decorrer das reuniões formativas do PEFE, ou durante realização das entrevistas, a palavra dita pelos colaboradores de pesquisa, em um âmbito individual ou coletivo, é constituída por palavras ditas anteriormente pelos estudantes, logo se trata de palavras prenhes de seus sonhos, angústias e necessidades. Posto isto, este estudo, que traz em seu bojo essas palavras constituídas a partir do encontro dessas subjetividades, ao buscar contribuir para a Formação Continuada daqueles professores que atuam nos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande-MT, também representa um compromisso com a educação de jovens e adultos. Comprometer-se é um ato de amor. Este, por sua vez, “é o compromisso com os homens” (FREIRE, 2011a, p. 111).

Comprometer-se significa, também, assumir uma postura de *humildade*, ou seja, colocar-se no lugar do Outro para compreender, observar, dialogar, captar a maneira de existir das pessoas envolvidas, como também sua visão de mundo, buscando, assim, o estabelecimento de uma interação respeitosa baseada no acolhimento, espírito solidário e diálogo entre o pesquisador e o Outro (ARAÚJO-OLIVERA, 2014). Afinal, “Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber?” (FREIRE, 2011a, p. 111).

A crença na capacidade de aprender, criar e recriar-se ao longo da vida por parte da pesquisadora pode ser entendida como a fé nos homens e “no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*” (FREIRE, 2011a, p. 112). Não há pesquisa dialógica, nem tampouco, prática pedagógica ou formação dialógica sem a *fé* no Outro e na sua capacidade de ser e vir a ser.

Por esse motivo, pensar o processo de pesquisa numa perspectiva dialógica significa estabelecer laços de *confiança*: “Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 2011a, p. 113). A conquista da confiança é um desafio a ser enfrentado durante a aproximação e inserção nas atividades do grupo; esses “são momentos fundamentais de um processo compartilhado em busca de um conhecimento científico” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 129). Porém, em algumas comunidades ou grupos, pode existir a desconfiança porque “outro pesquisador da universidade passou pelo grupo, recolheu dados e não retornou para conversar com as pessoas” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 128).

Por esse motivo, os dados coletados e analisados pelo pesquisador devem retornar à comunidade não como um exercício de compartilhamento de informações, mas como uma efetiva contribuição social que deve ser apresentada desde o início do estudo (OLIVEIRA et al., 2014), colaborando, assim, para que os profissionais da educação possam (re)significar suas ações formativas.

Recolher e analisar os dados e promover a devolutiva das suas análises aos colaboradores de pesquisa, utilizando-se do diálogo enquanto elemento primordial ao ato de pesquisar, também é um ato de esperança. Uma *esperança* crítica, a qual se instaura no movimento: “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2011a, p. 114). Assim, o diálogo enquanto “encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança” (FREIRE, 2011a, p. 114). Dessa maneira, o diálogo é o elemento fundamental para a construção de pesquisas que visam o “ser mais”, e a esperança, neste contexto, nada mais é que a luta pela humanização tanto dos colaboradores de pesquisa, neste caso, os professores, como de seus estudantes.

Na perspectiva de Freire (2011a), o diálogo permite entender nossa existência no mundo e agir com a intenção de transformá-lo. A Formação Continuada, na perspectiva dialógica, deve estar comprometida tanto com a tomada de consciência e reflexão para/com os professores sobre os desafios inerentes a sua prática e esta, por sua vez, comprometida com a transformação da realidade. Isso envolve uma FC que contribua para a superação do pensar ingênuo em favor do *pensar crítico*, ou seja, aquele pensar que acredita “na transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2011a, p. 115).

Ao assumir essa postura dialógica, o pesquisador, sem diminuir o rigor científico, deve utilizar a pesquisa como instrumento de luta, comprometimento e reflexão para/sobre a formação dos professores, visando, assim, “construir conhecimentos que considerem a diversidade de visões de mundo das pessoas envolvidas” no processo de pesquisa, para o qual a efetivação deste o diálogo é indispensável (OLIVEIRA et al., 2014, p. 136).

Diante do exposto, concordamos com Oliveira et al. (2014, p. 122) sobre o fato de que “o compromisso ético e social é ponto de partida e chegada” de um pesquisador com o grupo pesquisado; por esse motivo, não pretendemos julgar as políticas públicas voltadas para os espaços formativos em Mato Grosso, mas analisar

se elas atendem as necessidades formativas dos professores, especialmente, daqueles que atuam em espaços de privação de liberdade.

À luz do pensamento de Freire (2011a) e Oliveira et al. (2014), assumir a pesquisa qualitativa numa perspectiva dialógica significa conviver com os colaboradores de pesquisa através da participação na prática social de que participam, neste caso, a Formação Continuada. Esse encontro de subjetividades permite a aproximação com o lugar do Outro, os colaboradores de pesquisa. Esse estabelecimento de relação, sem dúvida, permite conhecer os desafios vivenciados pelos colaboradores no decorrer de sua atuação profissional e vivências formativas.

Pensar a pesquisa qualitativa numa perspectiva dialógica representa também um ato que envolve a devolutiva dos dados para os professores, para que possam partilhar do conhecimento construído através da observação participante e, se necessário, opinar sobre os dados recolhidos e considerações feitas pela pesquisadora. Ao assumir uma postura dialógica, o diálogo é assumido como elemento fundamental deste processo, considerando, assim, a importância dos dizeres dos colaboradores de pesquisa e dos saberes neles explicitados, construídos no decorrer de sua vida profissional e pessoal.

2.2 A Escola Estadual Nova Chance, o Local Escolhido

No estado de Mato Grosso, a educação das mulheres e homens que estão em espaços de privação de liberdade é atribuição da Escola Estadual Nova Chance. Consideramos que a criação desta unidade escolar é um passo importante na história da educação deste estado e, ainda, uma ação que visa à garantia de direitos daquelas pessoas que historicamente não tiveram acesso à educação escolar em idade apropriada. Nesse sentido, situamos essa unidade escolar e seu público na Educação de Jovens e Adultos- a EJA.

Essa modalidade de ensino possui diversidades e, ao mesmo tempo, características em comum. Ela pode ser desenvolvida em diversos contextos e realidades: aldeias indígenas, comunidades ribeirinhas e quilombolas, espaços urbanos, rurais e de privação de liberdade. Em comum, essa modalidade apresenta pessoas que por motivos diversos não estudaram em idade apropriada e também por diferentes motivos retomaram os estudos. Arroyo (2017) situa esses jovens e adultos como passageiros da noite, que iniciam e terminam o seu dia em uma fila de ônibus,

de casa ao trabalho, do trabalho à escola e que partem da escola para retornarem as suas casas. Esse autor explica que são passageiros que possuem outros percursos humanos, outras passagens, não são trabalhadores de classe média que se deslocam de carro para o trabalho e do trabalho seguem de carro novamente para as suas casas. São outras histórias, outros trabalhos marcados por longas e pesadas jornadas. São outros itinerários. Isto posto, Arroyo (2017) define a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade para os diferentes em percursos sociais e humanos.

Dada a dureza desses trajetos vividos por anos pelos educandos/as e pelos docentes-educadores, somos obrigados a reconhecer esses trajetos como uma experiência social geradora de estudos nos currículos de formação inicial e continuada dos docentes-educadores/as e nos currículos de formação dos educandos (ARROYO, 2017, p. 22).

Em comum, a maioria dos estudantes da EJA possui histórias de luta, de exclusão social e de esperança que os estudos lhes proporcionem outras oportunidades. Todavia, no caso da EJA em espaços de privação de liberdade, essas trajetórias (marcadas por múltiplos deslocamentos, percursos sociais e humanos descritos por Arroyo, 2017) são interrompidas devido à admissão desse jovem e ou adulto em um espaço de privação de liberdade. Esse processo provoca não só uma separação dos bens materiais, mas a separação do convívio social resultando, muitas vezes, um mal estar psicológico.

É partindo desse pressuposto que defendemos que a formação dos professores que atuam em espaços de privação de liberdade deve estar em consonância com suas necessidades formativas, em especial, aquelas que são oriundas do contexto no qual atuam e consideramos importante a criação desta unidade específica para a Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade masculinos e femininos no estado de Mato Grosso.

Em seu Projeto Político Pedagógico, sobre os marcos legais de sua criação, encontramos as seguintes informações:

A Escola Estadual 'Nova Chance' do Sistema Prisional do Estado de Mato Grosso iniciou-se em 2009, numa parceria da Secretaria de Estado de Educação e Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Foi criada pelo Decreto nº 1543/2008. Autorização de funcionamento do Ensino Fundamental EJA- 1º e 2º segmento e Ensino Médio EJA, Resolução nº 447/09, publicada em DOE de 27 de novembro de 2009. Credenciamento 371/2009 publicado em DOE de

27 de novembro de 2009, e mantida pelo Estado e administrada pela Secretaria de Estado de Educação em consonância com as determinações legais emanadas do Conselho Estadual de Educação e do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Nova Chance, 2014, p. 11).

O início das atividades dessa unidade escolar demonstra um trabalho educacional em consonância com a Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que traz como pressuposto à sua aplicação proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado. A referida lei, em seu artigo 17, prevê que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Em conformidade com a Lei nº 7.210/84, no PPP desta unidade escolar, entre os objetivos propostos destaca-se, na perspectiva de formação de um ser humano pensante e ativo, a busca por garantir a construção de conhecimentos e valores para uma compreensão crítica e transformadora da realidade na qual os alunos estão inseridos (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Nova Chance, 2014).

Com a finalidade de garantir a assistência educacional através de uma educação que contribua para a construção do conhecimento dos estudantes que estão em espaços de privação de liberdade, como também ao seu processo de reinserção social, destaca-se o trabalho coletivo desenvolvido pelo diretor desta unidade escolar, coordenador pedagógico geral, secretário, orientadores pedagógicos¹³ e técnicos administrativos educacionais na sede administrativa da Escola Estadual Nova Chance. Lotados neste local, esses profissionais prestam auxílio pedagógico e administrativo para as salas anexas, localizadas nos espaços de privação de liberdade localizados na capital e no interior do Estado.

A sede administrativa desta unidade escolar está localizada em Cuiabá, capital mato-grossense, ao lado da Escola Estadual Nilo Póvoas, na Rua Diogo Rodrigues Ferreira, no Bairro Bandeirantes, conforme foto 1.

¹³Por causa da quantidade de municípios e espaços de privação de liberdade atendidos, esta unidade de ensino precisa de um número maior de coordenadores pedagógicos. Para isso, no sistema SigEduca, os demais coordenadores(as) são chamados e lotados como orientadores pedagógicos. Esses profissionais são responsáveis pela assistência pedagógica para as salas anexas localizadas em unidades prisionais de diferentes cidades.

Foto1 - Parte externa e frontal da sede da Escola Estadual Nova Chance



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse espaço funciona a secretaria da escola, órgão responsável pelo desenvolvimento do trabalho administrativo; além disso, estudantes egressos do sistema e seus familiares frequentam este local quando precisam solicitar documentos referentes ao histórico escolar. Em uma das vezes em que estivemos neste local, com a intenção de pedir autorização ao diretor para a realização da pesquisa, durante o período de espera por alguns minutos,

Sentada¹⁴ no sofá azul na secretaria desta unidade escolar, observei que o secretário atendia telefonemas de professores e, de forma atenciosa, explicava para eles sobre a contagem de pontos, processo de atribuição de aulas livres etc. No balcão, havia algumas pessoas pedindo informações e solicitando documentos sobre a vida escolar de estudantes; vi que uma secretária perguntou para uma delas se era para fins de remição de pena (DIÁRIO DE CAMPO I, 20 de fevereiro de 2018, p. 7).

Nesse período, observamos a predominância da cor azul, a cor utilizada nas camisetas, camisas ou camisetes, uma espécie de uniforme dos profissionais e nas paredes do local. Ainda, nestas paredes existem telhas de barros penduradas

¹⁴ Os trechos de Diário de Campo são narrados em primeira pessoa do singular por se tratar de um tipo de texto que possui um caráter pessoal que traz em seu bojo o registro das descrições, as ideias, impressões e reflexões da pesquisadora sobre as ações e dizeres dos professores. Todavia, a análise do Diário de Campo é escrita na primeira pessoa do plural tendo em vista que esta é feita a partir da visão de autores, pesquisadora, orientadora e banca examinadora.

descritas por Scariot (2013, p. 31-32), como um trabalho artesanal com telhas de barro que são pintadas por pessoas que se encontram em privação de liberdade:

O projeto consiste no reaproveitamento de telhas feitas de barro, retiradas de construções, ou inutilizadas para uso. É a reciclagem de um material que seria jogado no lixo. Algumas dessas obras de arte são vendidas em exposições na cidade de Cuiabá, mesmo assim, a arte feita com criatividade e sustentabilidade produzida no cárcere ainda é um trabalho pouco conhecido (SCARIOT, 2013, p. 32).

Na sede da Escola Estadual Nova Chance, as telhas estão espalhadas em vários locais, por exemplo, na Secretaria, o local de atendimento ao público e o primeiro espaço que permite o acesso até as demais dependências desta unidade escolar. Havia telhas também na sala da coordenação. De forma geral, este local é muito agradável e limpo, com banheiros organizados e espaço acolhedor.

Nesse espaço, é comum a logomarca desta unidade escolar estampada em seus documentos, em uma grande placa localizada na parede do local de entrada, conforme foto 2, e, ainda, nos uniformes dos professores. Essa logomarca é composta por um sol que nos remete a um livro aberto, um lápis e o nome “Escola Estadual Nova Chance”.

Foto 2 - Placa localizada na parte externa da E. E. Nova Chance



Fonte: http://www.mt.gov.br/-/4959977-escola-nova-chance-inaugura-sede-administrativa-em-cuiaba_
Acesso em: 31 jul. 2019.

Nesse local, os profissionais da educação que atuam nos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande-MT encontram-se semanalmente, para realizar os estudos do Projeto de Formação Continuada (PEFE), conforme as análises apresentadas no capítulo 4. A sala na qual se reúnem e em que realizamos as inserções nas reuniões formativas pode ser visualizada na foto 3:

Foto 3 - Local de realização das reuniões formativas



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

De modo geral, os professores que atuam nessa unidade escolar possuem o seguinte perfil quanto ao vínculo profissional¹⁵, conforme apresentados no quadro 1:

Quadro 1 - Tipo de vínculo dos professores da E. E. Nova Chance no ano de 2018

Ano	Vínculo			Percentual	
	Contrato	Efetivo	Total	Contrato	Efetivo
2015	123	5	128	96%	4%
2016	126	7	136	95%	5%
2017	153	6	159	96%	4%
2018	159	6	165	96%	4%

Fonte: Sistema SigEduca/Seduc/MT. Acesso em setembro de 2018.

De acordo com os dados apresentados, identifica-se o crescimento do número de professores entre os anos de 2015 e 2018: se em 2015 havia 128 professores, no de 2018 esse número cresce para 165, esses dados apontam para a possibilidade de um aumento no atendimento de estudantes e/ou unidades de privação de liberdade.

¹⁵Os dados referentes ao vínculo e perfil profissional dos professores e sobre a quantidade de estudantes atendidos pela Escola Estadual Nova Chance são provenientes do Sistema SigEduca-Sistema Integrado de Gestão Educacional da Seduc- MT. Acesso em setembro de 2018.

Contudo, é predominante o número de professores contratados, oscilando entre 95% e 96%.

De acordo com os dados apresentados no quadro 5, no período compreendido entre os anos de 2015 e 2018, a quantidade de professores efetivos que atuam nesta unidade escolar oscilou entre 4% e 5%, prevalecendo, assim, os contratos temporários e a não efetivação da maioria desses profissionais. É provável que a sua situação trabalhista, a de contratados temporariamente, implica em uma barreira para a sua Formação Continuada, em especial, a continuidade dos estudos de Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado), tendo em vista que a licença para qualificação profissional, de acordo com a portaria 017/2014, é um direito daqueles que são efetivos.

É importante salientar que os professores mencionados atuam em diversos municípios do estado de Mato Grosso, por esse motivo nem todos frequentam a sede da escola em Cuiabá para participarem dos estudos de Formação Continuada (PEFE); sendo assim, em cada município, eles organizam locais específicos, de modo a participarem dos estudos de FC. Em 2015, por exemplo, o grupo de professores que atuam nos espaços de privação do município de Sinop-MT reuniam-se semanalmente em uma sala localizada no Cefapro daquela cidade.

Sobre o grau de escolaridade desses professores, no período de 2015 a 2018, observou-se que praticamente todos possuem Ensino Superior (somente no ano de 2016, encontrei um professor com o Ensino Médio). De modo geral, a maioria apresentou cursos de especialização, conforme quadro 2:

Quadro 2 - Grau de escolaridade dos professores da E. E. Nova Chance no ano de 2018

Escolaridade	Ano				Percentual			
	2015	2016	2017	2018	2015	2016	2017	2018
Ensino Médio	-	1	-	-	-	1%	-	-
Ensino Superior	20	27	32	51	16%	32%	32%	31%
Especialização	107	103	124	111	83%	78%	78%	67%
Mestrado	1	5	3	3	1%	2%	2%	2%
Total	128	136	159	165	-	-	-	-

Fonte: Sistema SigEduca/Seduc/MT. Acesso em setembro de 2018.

Os dados provenientes do SigEduca/MT e apresentados nos quadros 5 e 6, revelam um crescimento expressivo no trabalho realizado pela Escola Estadual Nova Chance. O quadro 3 apresenta o número total de estudantes matriculados nessa unidade escolar entre os anos de 2016 e 2018.

Quadro 3 - Quantidade de estudantes matriculados entre os anos de 2016-2018

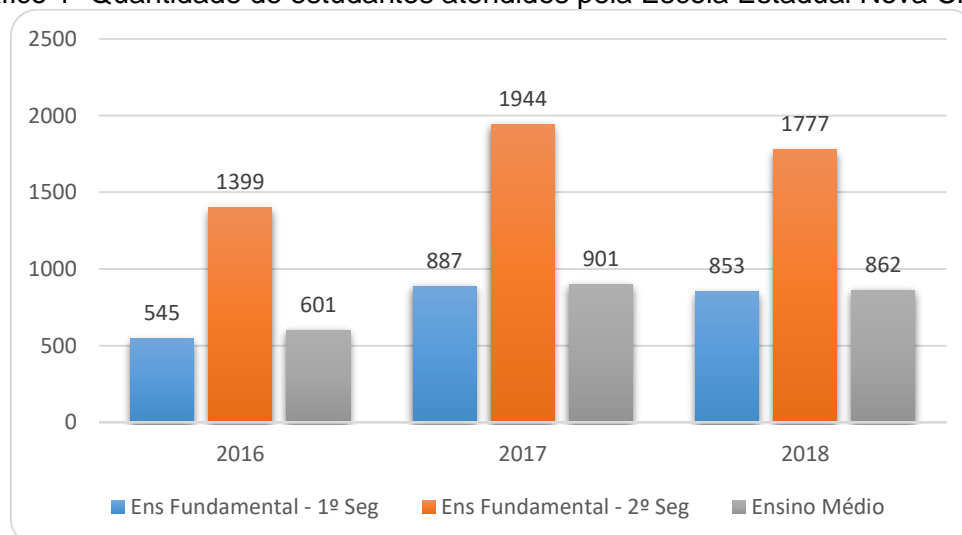
Nível	2016	2017	2018
Ensino Fundamental - 1º Segmento	545	887	853
Ensino Fundamental - 2º Segmento	1399	1944	1777
Ensino Médio	601	901	862
Total	2545	3732	3492

Fonte: Sistema SigEduca/Seduc/MT. Acesso em: 2 set. 2018.

O quadro 7 demonstra o aumento expressivo do número total de estudantes atendidos entre os anos de 2016 e 2018, saindo de 2545 estudantes em 2016 para 3492 estudantes no ano de 2018. Todavia, nesse período, o ano que apresenta o maior número de matrículas é 2017.

A distribuição das matrículas dos estudantes da Modalidade EJA, que frequentam o Ensino Fundamental e Médio nos espaços de privação de liberdade em diversos municípios do estado, está representada no gráfico 1:

Gráfico 1- Quantidade de estudantes atendidos pela Escola Estadual Nova Chance



Fonte: Sistema SigEduca/Seduc/MT. Acesso em: 2 set. 2018¹⁶.

¹⁶ Para compreensão das informações contidas na figura 7, é importante salientar duas informações: os dados de 2016 e 2017 foram computados a partir no número de alunos com o ano letivo finalizado; os dados de 2018 foram computados a partir de alunos com matrículas ativas até dia 2/10/2018.

Os dados revelam que a maioria dos estudantes do período compreendido entre os anos de 2016 e 2018 estão matriculados no 2º Segmento do Ensino Fundamental. É possível observar também que o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental apresenta o menor número de estudantes matriculados. Esses dados coadunam com as informações apresentadas no INFOPEN (do ano de 2017, por exemplo) de que a maioria dos estudantes, 39,18% possui Ensino Fundamental Incompleto; logo, essa etapa de ensino concentrará o maior número de estudantes matriculados.

Ainda, se tomarmos como exemplo os dados do INFOPEN do ano de 2017, em Mato Grosso, os dados demonstram que no referido período havia 12.292 pessoas em privação de liberdade e destas, somente 10,67% apresentavam o Ensino Médio Completo. Diante disso, podemos afirmar, primeiramente, que o número de matrículas no sistema SigEduca oscila bastante no decorrer do mesmo ano, tendo em vista a rotatividade desse público, todavia, mesmo diante dessas oscilações que dificultam os nossos cálculos, os dados demonstram que a maioria dos estudantes que estão nos espaços de privação de liberdade nesse estado não concluíram a Educação Básica.

Esses dados demonstram a necessidade de ampliação do oferecimento da educação escolar para jovens e adultos que estão em privação de liberdade em Mato Grosso, todavia, precisamos reconhecer que apesar desse desafio, desde o ano da criação da Escola Estadual Nova Chance, é possível identificar um aumento significativo no trabalho educacional desenvolvido com esses jovens e adultos, em especial, a ampliação do número de municípios atendidos:

No ano de 2008, data de criação da unidade, eram atendidas apenas 10 cidades do Estado. Em 2011 chega a 16 o número de cidades. O que representa um significativo aumento de mais de 50% em três anos. Neste período, as salas de extensão atingiram a marca de 1,7 mil alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso, atendidos em 20 unidades prisionais.¹⁷

Ao observar o site da Escola Estadual Nova Chance, obtivemos as seguintes informações sobre a quantidade dos municípios atendidos:

¹⁷Disponível em: <http://www.escolanovachance.com.br/historico>. Acesso em: 20 out. 2018.

Quadro 4 - Quantidade de municípios atendidos pela Escola Estadual Nova Chance

ANOS	Nº DE MUNICÍPIOS ATENDIDOS
2008	10
2011	16
2012	24
2013	22
2014	28
2015	34
2016	41

Fonte: <http://www.escolanovachance.com.br/unidades/breve-historico-e-funcoes-do-corpo-de-profissionais-da-escola-nova-chance>. Acesso em: 22 out. 2018.

No período compreendido entre os anos de 2008 e 2016, conforme demonstrado no quadro 4, a Escola Estadual Nova Chance quadruplicou o número de municípios atendidos. Nesse sentido, esta é a unidade escolar específica para jovens e adultos que estão nos espaços de privação de liberdade e, ainda, a unidade escolar que oferta o maior número de vagas para o público que não teve oportunidade de estudar em idade apropriada. Em um tom comemorativo, por ultrapassar uma década de trabalho em busca da garantia de direito à educação, recorremos às palavras de Freire (2014, p. 44) para descrever este trabalho educacional como uma “luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.”

2.3 Os Instrumentos de Coleta de Dados

No processo de escolha dos instrumentos que seriam utilizados no decorrer da coleta de dados, reportamo-nos ao seguinte questionamento, feito por Sampiere; Collado; Lucio (2013, p. 417):

Mas qual é o instrumento de coleta de dados no processo qualitativo? Quando fazemos essa pergunta em um curso, a maioria dos alunos responde: são vários instrumentos, como as entrevistas ou os grupos focais; o que é parcialmente correto. No entanto, a verdadeira resposta, que também é uma das características fundamentais do processo qualitativo, deve ser: o próprio pesquisador ou os próprios pesquisadores. Sim, é o pesquisador que, utilizando diversos métodos ou técnicas, coleta os dados (é ele que observa, entrevista, revisa documentos, conduz sessões etc.). Ele não só analisa como também é o meio de obtenção da informação.

Para os autores, na pesquisa de enfoque qualitativo não existe uma receita pronta com as instruções dos instrumentos que devem ser utilizados, por esse motivo cabe ao pesquisador a tomada de decisões sobre quais são mais adequados para a

realização da coleta de dados no grupo, comunidade ou contexto escolhido. Dessa forma, na pesquisa qualitativa não existe um padrão ou um modelo pronto e acabado para a realização da coleta de dados.

Diante do exposto, escolhemos a observação participante porque seria uma oportunidade de interação com os colaboradores de pesquisa, logo, uma possibilidade de aprendizagem mútua, já que trazemos nesse estudo os pressupostos de Freire (2011a, p. 95) de que não aprendo isoladamente, mas “os homens se educam entre si, em comunhão.” Também recorreremos às entrevistas narrativas como uma ferramenta que permitisse registrar os dizeres dos professores. Finalmente, o conjunto de informações obtidas nesse processo foi registrado em Diário de Campo, conforme apresentamos a seguir.

2.3.1 A Observação Participante

Diante da complexidade que os dados qualitativos manifestam, primeiramente, fizemos a opção por inserções nas reuniões do PEFE, de modo a estudar juntamente com os professores e, sempre que possível, contribuir na partilha do conhecimento, seja com a condução de algumas reuniões, com o consentimento prévio do coordenador pedagógico geral, ou até mesmo emitindo opiniões e sugestões para o trabalho pedagógico, pois

Ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas. [...] Pode-se mesmo ajudá-los a desempenharem as suas obrigações. Estas coisas são feitas sempre com o intuito de promover os objetivos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 128).

Desse modo, acreditamos que estaria em consonância com Bogdan e Biklen (1994) sobre a concomitância do ato de investigar e participar, e também atenderia a pergunta feita aos coordenadores pedagógicos (Em que podemos ajudá-los?) no momento da apresentação da proposta de estudo.

Mas, afinal, que é uma observação participante? De acordo com Appolinário (2011, p. 136-137), é um “processo de observação no qual o pesquisador participa ativamente como membro do grupo que ele próprio está estudando, utilizando esta posição privilegiada para obter informações acerca desse grupo”.

Porém, a observação qualitativa numa perspectiva participante não se reduz a uma simples contemplação, ou somente ao ato de registrar, mas, além dessas ações,

é preciso entrar “profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 419).

Para Sampiere; Collado; Lucio (2013, p. 425), um observador qualitativo

Precisa saber ouvir e utilizar todos os sentidos, prestar atenção nos detalhes, possuir habilidades para decifrar e compreender condutas não verbais, ser reflexivo e disciplinado para fazer anotações, assim como flexível para mudar o foco de atenção, se for necessário.

Ao prestar atenção nos detalhes ou até mesmo no silêncio dos colaboradores de pesquisa durante o ato de observar e participar, foi possível compreender alguns aspectos que os levam a algumas manifestações não verbais; por exemplo, ao perguntar a um colaborador de pesquisa se ele gostaria de participar da entrevista, obtivemos a seguinte resposta: *Não há muito que dizer as coisas já vêm de cima para baixo!* (DIÁRIO DE CAMPO IX, 10 de julho de 2018, p. 90). A alternância do foco de atenção, a começar pelas manifestações verbais e passar a considerar as não verbais, era um fator que nos levava à (re)formulação dos questionamentos: Seriam as políticas públicas para os espaços formativos impostas aos professores de modo a desconsiderar suas singularidades?

No movimento “observar-participar”, identificamos que cada colaborador é singular, logo, “[...] as histórias, os hábitos, os desejos, as vivências, as idiossincrasias, as relações etc., são únicas em cada ambiente (no tempo e lugar)” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 424). Logo, tanto na etapa de coleta de dados como no processo de (re)formulação de políticas públicas de formação docente, é essencial considerar as especificidades do grupo, comunidade e seu contexto.

Para nos aproximar desses professores com histórias de vida singulares marcadas por acontecimentos ímpares, optamos pela observação participante por meio da participação completa, aquela em que o observador “mistura-se completamente, o observador é um participante a mais” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 425). Para os autores, “os papéis que permitem maior entendimento são o da participação ativa e a completa” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 424).

Entendemos que, no decorrer da coleta de dados, são as circunstâncias nas quais se desenvolvem as ações dos colaboradores de pesquisa e a maneira como elas são desenvolvidas, juntamente com a responsabilidade do pesquisador, apontados por Sampiere, Collado e Lucio (2013) como o meio de obtenção de dados, que levam o pesquisador à opção por alguns instrumentos de coleta de dados.

Sendo assim, optamos pela observação participante e não por pesquisa participante. A pesquisa participante tem origem em diferentes unidades de ação social que atuam, preferencialmente, junto a grupos populares e traz em seu bojo objetivo emancipatório e de melhoria ao grupo e comunidades socialmente marginalizadas; ainda, partilha com a educação popular uma trajetória de empoderamento dos movimentos (BRANDÃO, 2006).

Brandão (2006) esclarece que tanto na observação participante quanto na pesquisa participante existe o estabelecimento de relações de confiança com os interlocutores. Todavia, para o autor, na pesquisa participante

Devo confiar nele, tal como na observação participante, na qualidade de meu interlocutor, aquele que no dizer de si-mesmo, desenha para mim os cenários de vida e destino que pretendo conhecer e interpretar. Mas devo ir além, pois devo criar com ele e em seu nome [...] um contexto de trabalho a ser partilhado em pleno sentido, como processo de construção do saber e como produto de saber conhecido e posto em prática através de ações sociais de que ele é (ou deveria ser) o protagonista e, eu sou (ou deveria ser) o ator coadjuvante (BRANDÃO, 2006, p. 51-52).

Reiteramos a opção pela observação participante pela busca por laços de igualdade, não por um cenário de pesquisa composto por protagonistas (os pesquisados) e coadjuvante (papel que seria assumido pelo pesquisador), mas para que todos colaborassem para a construção do conhecimento por meio de trocas de saberes; esse é um dos motivos que nos levam a chamá-los de colaboradores de pesquisa. Assim sendo, essa troca de conhecimentos obtidos por meio da observação participante não diminui o rigor na coleta de dados; pelo contrário, reforça o nosso posicionamento político de fazer uma pesquisa que tem como um de seus elementos de constituição o diálogo. Este, por sua vez, “é uma relação horizontal de A com B” e não de A sobre B (FREIRE, 1979, p. 107). Não há diálogo verdadeiro, se não houver o estabelecimento de laços de igualdade.

2.3.2 Diário de Campo: o registro dos fatos, vivências e sentimentos dos colaboradores de pesquisa

Nas pesquisas de abordagem qualitativa, os registros dos fatos, vivências e sentimentos dos colaboradores de pesquisa podem ser “eternizados” através do uso do diário de campo, “que é uma espécie de diário pessoal” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 392). As emoções evidenciadas através dos olhos cheios d’água de um entrevistado, seus gestos, o silêncio perante uma pergunta que evoca seus sentimentos (seja de alegria ou de dor), as lembranças que, ao serem narradas, se manifestam marcadas por um sorriso ou por um olhar pensativo, são elementos que constituem fontes importantes de informações que podem ser descritas através de comentários feitos pelo pesquisador.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150), “depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o pesquisador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu”, organizando uma descrição dos acontecimentos, suas impressões, sentimentos, dúvidas e descobertas. Isso significa registrar por meio de notas de campo “uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas.” Sampiere; Collado e Lucio (2013, p. 388) afirmam, ainda, que o pesquisador pode “elaborar anotações durante os eventos ou acontecimentos” e que seria uma segunda alternativa elaborar os registros após os fatos.

Frequentemente utilizado por pesquisadores da área da Educação, o Diário de campo é um recurso metodológico muito utilizado pela etnografia com o objetivo de registrar o cotidiano do processo de investigação (LOPES et al., 2002). Sua construção não obedece a normas pré-estabelecidas; trata-se de um conjunto de registros, denominados notas de campo, que reúnem o encontro da subjetividade do pesquisador e demais participantes da pesquisa.

No caso de uma observação participante, conforme propusemos neste estudo, todos os dados recolhidos são considerados notas de campo: “as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

As notas de campo podem ser divididas em dois tipos de materiais: “o primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, conversas e ações observadas.” O segundo é reflexivo, explicitando “a parte

que apreende mais o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações”. Nesse sentido, durante a coleta de dados, espera-se que as notas de campo, tanto descritivas como reflexivas, possam compor o conjunto de dados organizados pelo pesquisador, expressando, assim, tanto a descrição dos fatos e acontecimentos como o seu ponto de vista (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.152).

Para a compreensão do conteúdo das notas de campo, Bogdan e Biklen (1994, p. 152-158) reproduzem um conjunto de notas de campo recolhidas de parte de um estudo dirigido a estudantes com necessidades educativas especiais de uma escola secundária urbana. A partir da observação da aula da Professora Marge, esses autores descrevem com riquezas de detalhes cada acontecimento observado. As notas de campo produzidas nos trazem a compreensão de quantas pessoas estão na sala, como também suas vestimentas e comportamento. Explicitam também as atividades propostas para os estudantes, por exemplo, a construção da lista de perguntas para a visita da classe a uma empresa. Revelam os desafios de aprendizagem para o desenvolvimento da leitura e da escrita desses estudantes a partir da atividade de preenchimento de um recibo de depósito.

A partir do exemplo de Bogdan e Biklen (1994) sobre a utilização de notas de campo e seu conteúdo, entendemos que, durante a pesquisa qualitativa em um espaço formativo no qual se reúnem os professores que desenvolvem a educação escolar em prisões, podemos utilizar as notas de campo para registrar o explícito, aquilo que é evidenciado por meio de ações dos colaboradores de pesquisa, e o implícito, ou seja, aquilo que o gravador não pode captar, como a descrição de um sorriso, a lágrima silenciada, o semblante alegre ou triste.

Destarte, considerando que o “gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150), acreditamos que a construção do Diário de Campo é uma técnica importante, principalmente para registrar as ações formativas dos professores e o que pensam sobre esse processo e, ainda, as suas expectativas de aprendizagem. No decorrer da coleta de dados, registramos e traduzimos esses momentos por meio de incansáveis anotações.

De acordo com Sampiere; Collado e Lucio (2013, p. 388), “nas anotações é importante incluir nossas próprias palavras, sentimentos e condutas”. Para esses autores, “as anotações podem ser de diferentes tipos”: aquelas resultantes da observação direta, anotações interpretativas, anotações temáticas, anotações pessoais e, finalmente, anotações sobre as reações dos participantes.

À luz do pensamento de Sampiere; Collado e Lucio (2013), no decorrer da coleta de dados, fizemos diversas anotações, incluindo as descrições das ações e reações dos colaboradores de pesquisa mediante as propostas de Formação Continuada, os slides das apresentações desses professores com os apontamentos sobre os aulões que gentilmente eles cediam a nós, os apontamentos da escuta do outro, do ambiente, além de comentários de natureza interpretativa. Organizamos anotações de cunho pessoal, incluindo, assim, os sentimentos da pesquisadora, suas impressões e os processos educativos por ela vivenciados, como também os comentários referentes às entrevistas realizadas. Ao todo, foram produzidos 14 Diários. O último deles é composto pelas transcrições e comentários referentes às entrevistas. A seguir, apresentamos a técnica escolhida para a sua realização.

2.3.3 O Uso da Entrevista Narrativa Como Técnica de Coleta de Dados

Utilizamos as entrevistas narrativas como um dos instrumentos de coleta de dados, como uma das ferramentas que nos auxiliasse na construção de um conjunto de informações de modo a alcançar o nosso objetivo de pesquisa: analisar as necessidades formativas de professores que atuam em salas de aula nas unidades prisionais de Cuiabá e Várzea Grande-MT. Essa “técnica recebe o seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93).

Flick (2009, p. 172) explica que “antes de escolher esse método, deve-se decidir de antemão se é de fato o curso (de uma vida, da trajetória de um paciente, de uma carreira profissional) que consiste no componente central da questão de pesquisa.” No caso deste estudo, nos interessou a trajetória formativa dos professores e professoras que atuam nos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande, com ênfase em sua participação no processo de Formação Continuada que acontece no espaço escolar, o PEFE. Desse modo, as questões gerativas de narrativas, contidas no Apêndice D, foram formuladas com essa finalidade.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2015), a preparação da entrevista narrativa inclui a exploração do tema que se pretende pesquisar com o objetivo de conhecê-lo e, ainda, a preparação das questões que refletem o interesse do pesquisador. Essas questões são denominadas “pergunta gerativa de narrativa”

(RIEMANN; SCHUTZE, 1987, p. 353). Flick (2009, p. 165) adverte de que “é fundamental certificar-se de que a questão gerativa seja realmente uma questão narrativa”. À vista do exposto, organizamos o roteiro narrativo com perguntas que estimulassem as narrações feitas pelos colaboradores, desse modo, iniciando-as com verbos do tipo: conte-me, relate, descreva, entre outros.

Além da utilização de verbos no modo imperativo, os quais demonstram uma espécie de solicitação, um pedido, um convite por parte do entrevistador para a participação do entrevistado na entrevista narrativa, esta técnica, por sua vez,

[...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93).

À luz das orientações de Jovchelovitch e Bauer (2015) e Flick (2009), evitamos, no decorrer das entrevistas, a interrupção dos colaboradores durante as narrações dos acontecimentos; apenas fazíamos alguns sinais ou interjeições que os encorajassem a continuarem as narrações, do tipo “hum” ou um simples gesto corporal de modo que demonstrássemos a eles empatia com o acontecimento narrado. Evitamos, também, comentários que remetessem a julgamentos ou desaprovação. Pelo contrário, no momento de início das entrevistas narrativas, buscamos “oferecer aos entrevistados um espaço para que contem suas histórias (se necessário, por várias horas) e solicitar que assim o façam” (FLICK, 2015, p. 170). Sempre no local de trabalho, os colaboradores compartilharam suas trajetórias formativas, de modo a explicitar suas conquistas, desafios, anseios e necessidades.

Posto isto, a realização das entrevistas narrativas seguiu as seguintes fases descritas por Jovchelovitch e Bauer (2015):

- A) *Iniciação*: inclui a “formulação do tópico inicial para narração” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 97).
- B) *Narração Central*: momento em que o entrevistado faz a narração. Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 97) sugerem que não devemos interromper, procedendo somente com o “encorajamento verbal”.
- C) *Perguntas*: após o entrevistado dar sinal de finalização do assunto narrado (“coda”), o entrevistador faz perguntas com o objetivo de “completar as lacunas da história” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 99).
- D) *Fala conclusiva*: momento de descontração no qual o pesquisador desliga o gravador e prossegue com uma conversa informal. Essa fase pode auxiliar o pesquisador na “interpretação da narração no seu contexto” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 100).

Ao final das entrevistas, ao desligar o gravador, fazíamos o seguinte questionamento aos entrevistados: você gostaria de acrescentar alguma informação? Esse momento foi marcado por risos, descontração, troca de experiências e agradecimentos pela participação voluntária nas entrevistas; essa iniciativa os faz também autores desse estudo.

A opção pela entrevista narrativa se deu pela possibilidade da utilização “de uma entrevista qualitativa de estrutura e de experiências responsivas” (FLICK, 2015, p. 170), que traria a oportunidade de ir além “do esquema pergunta-resposta” e ainda “porque ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história” [...] (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 95).

Valendo-nos das vantagens da técnica narrativa, primeiramente, explicávamos ao entrevistado o objetivo do estudo; não utilizávamos recursos visuais, mas procurávamos instigá-los verbalmente. De posse do roteiro narrativo que fora enviado previamente por e-mail aos entrevistados, iniciávamos as entrevistas. Contudo,

Não foi possível prever um itinerário para a condução de nossas entrevistas narrativas. Sendo assim, o roteiro nos serviu apenas como o ponto de partida para a realização das entrevistas narrativas [...] comecei explicando que as histórias de vida dos docentes têm muito a dizer sobre o seu fazer na sala de aula. Ao ouvir a minha afirmação, logo, o professor Zeus discordou e justificou que embora fosse educado em um lar católico, hoje é umbandista e que seu modo de agir e pensar pouco tem a ver com a sua criação familiar. E assim se iniciou a nossa entrevista (DIÁRIO DE CAMPO XIII, 21 de agosto de 2018, p. 160).

A ultrapassagem do esquema pergunta-resposta pode ser identificada no momento inicial da entrevista com o professor Zeus. Nem sempre os colaboradores seguiam o roteiro narrativo, conforme o previsto. Em alguns momentos, eles narravam livremente e até mudavam de assunto durante as narrações dos acontecimentos. Desse modo, a escolha pela técnica de entrevista narrativa conferiu aos participantes a liberdade no modo de dizer a sua palavra para o mundo e sobre o mundo.

Em vista do exposto, organizamos uma transcrição detalhada do material resultante das entrevistas narrativas:

Características paralinguísticas, tais como o tom da voz ou as pausas, são transcritas a fim de que se possa estudar a versão das histórias

não apenas quanto ao seu conteúdo, mas também quanto a sua forma retórica (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 106).

À luz do pensamento desses autores, no momento da entrevista, tornamo-nos ouvintes e observadores. Assim sendo, registramos no Diário de Campo as pausas durante as narrações e até mesmo a emoção que brotava no brilho do olhar dos colaboradores, por meio da demonstração de tristeza, alegria e, ainda, o registro do silêncio em alguns momentos, foi possível identificar detalhes importantes para a etapa de análise dos dados obtidos, conforme trataremos a seguir.

2.4 Técnica de Análise de Dados: a opção pela Análise de Conteúdo

Bardin (1977) explica que as Ciências Humanas oferecem um instrumento denominado Análise de Conteúdo. Trata-se de um conjunto de técnicas de análise de comunicações que “implicam em um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do *métier*” (BARDIN, 2016, p. 33). Diante da complexidade desse método de organização de análise de dados, essa autora afirma:

Por que então este trabalho de Penélope, diria o filósofo que não se incomoda com tais instrumentos, ou o profano que os desconhece? Por que estes ‘pacientes rodeios’, essas enumerações de uma precisão minuciosa assentadas no estado atual do progresso das técnicas de análise das mensagens, essencialmente no inventário metódico e no cálculo de frequências estatísticas? (BARDIN, 2016, p. 34).

Ao empregar esse instrumento de investigação, assim como o trabalho de Penélope, aprendemos que a organização, sistematização e categorização dos dados é uma ação paciente e persistente que exige dedicação e habilidade do pesquisador. Nessa etapa, continuamos, assim como a heroína da mitologia grega cruzando os fios, separando ou agrupando os pontos e escolhendo quais deles (nesse caso, nos referimos aos excertos das comunicações) seriam mais adequados para a confecção desta parte do tapete denominada análise. Esse trabalho cuidadoso, cheio de rodeios como o jogo de tear, nos afastou dos “perigos da compreensão espontânea” dos fatos (BARDIN, 2016, p. 34), evitando, assim, que a análise seja somente a projeção da subjetividade.

Aproveitando-nos do rigor dos métodos de análise de conteúdo, para avaliar as necessidades formativas dos professores que atuam em salas de aula nas

unidades prisionais de Cuiabá e Várzea Grande-MT, fizemos a opção por esse tipo, levando em consideração a oportunidade de “superação da incerteza” em nossas interpretações e possibilidade de “enriquecimento da leitura” dos materiais que emergiram durante a coleta de dados (BARDIN, 2016, p. 35).

De posse desses materiais, seguimos as orientações de Bardin (2016) para a organização da análise de dados a partir da realização das seguintes ações: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Bardin (2016, p. 125) explica que a pré-análise “tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos.” De acordo com essa autora,

Esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2016, p. 125)

Primeiramente, em conformidade com Bardin (2016), realizamos a “leitura flutuante”, com o objetivo de conhecer todos os textos encontrados ou construídos durante a realização dos procedimentos de coleta de dados, incluímos nessas apreciações o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, o Projeto de Formação Continuada da Unidade escolar, os Diários de Campos e as entrevistas transcritas. Nesse momento, nos deixamos “invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126).

Em seguida, realizamos “a escolha dos documentos”, por meio da constituição de um *corpus*, ou seja, “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126). Para efetuar as análises, selecionamos excertos dos Diários de Campo, aqueles resultantes da observação participante nas reuniões formativas e de todas as ações às quais tivemos acesso no decorrer da coleta de dados, incluindo as visitas iniciais à sede da unidade escolar, os diálogos com o diretor, coordenador pedagógico, orientadores pedagógicos e professores, além da ida a um espaço de privação de liberdade e, finalmente, os excertos das oito entrevistas individuais. Ao selecionar esses documentos, seguimos a “regra da pertinência”, de modo que os documentos retidos correspondessem “ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2016, p. 128).

Ao prosseguirmos a leitura dos documentos, fomos, aos poucos, (re)formulando hipóteses. O levantamento das hipóteses, ancorado em Bardin (2016), nos conduziu ao seguinte questionamento: será que os processos educativos de vivências e os dizeres dos professores sobre o PEFE e as suas ações formativas atendem as necessidades formativas dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande, Mato Grosso?

Em seguida, seguimos para a fase da “referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores”, acatando as orientações de Bardin (2016, p. 130). Destacam-se, nesse momento, o índice como menção explícita dos temas que emergiram nos trechos observados. Nesse caso, surgiram quatro grandes temas: as trajetórias de formação, a Formação Continuada, as ações formativas e as expectativas de aprendizagem dos professores, utilizando-se como indicadores a frequência com as quais esses temas emergiam. Desse modo,

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2016, p. 135).

Posto isto, organizamos o quadro 5 com os grandes temas, ou seja, as unidades de registros (BARDIN, 2016) que surgiram inicialmente, a partir da leitura dos excertos. Inserimos, também, os seus respectivos códigos e sua descrição.

Quadro 5 - Síntese do refinamento dos grandes temas

Código dos Grandes Temas	Grandes Temas	Descrição
TF	Trajetórias Formativas	Trajetória formativa dos (as) professores(as) o seu percurso de Formação Inicial (curso de graduação) e Formação Continuada (todos os cursos voltados para a área educacional após a Formação Inicial).
FC	Formação Continuada	Principais aprendizagens dos professores nesse processo e os motivos que os movem para a busca de cursos de FC
AF	Ações Formativas	Ações formativas desenvolvidas no Projeto Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE).
EA	Expectativas de aprendizagem	Expectativas e necessidades dos professores a partir das aprendizagens e como protagonistas de sua formação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Identificados os grandes temas, posteriormente, na perspectiva de Bardin (2016), preparamos o material a ser explorado. A partir dos objetivos do estudo,

organizamos em tabelas os enunciados a serem analisados, de modo a facilitar a manipulação dos excertos. Desse modo, nas primeiras colunas das tabelas, iniciamos com o texto original e, pacientemente, elaboramos as sínteses desses excertos com a finalidade de chegar às categorias que orientariam as análises. Neste estudo, essas categorias serão denominadas de *Eixos de Análise*.

Assim, realizamos a exploração do material. Para tanto, continuamos, pacientemente, a tecer as análises, “essa fase, longa e fastidiosa, que “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2016, p. 131). De acordo com Bardin (2016), produzimos a codificação e categorização dos dados obtidos. A primeira é

[...] uma transformação- efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão (BARDIN, 2016, p. 133).

A segunda “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). Apresentamos o resultado desse trabalho minucioso no quadro 6:

Quadro 6 - Síntese do refinamento dos eixos orientadores de análise

Grandes Temas	Temas/Unidades de significação	Eixos de análise
Trajetórias Formativas	<ol style="list-style-type: none"> 1- Formação Inicial superficial 2- Formação Inicial com muita teoria e pouca prática 3- Ausência de disciplinas voltadas para o sistema prisional na Formação Inicial 4- Formação Inicial: mudança pessoal 5- Formação Inicial: despertar para uma nova realidade 6- FC para aprofundar os conhecimentos 7- FC como engate intelectual 8- FC como momento de reflexão e aprendizagem 9- FC como processo constante de aprendizado 	<ol style="list-style-type: none"> 1- O significado da Formação Inicial 2- A importância da Formação Continuada
Formação Continuada	<ol style="list-style-type: none"> 1- Aprendizado do aprimoramento da técnica de ensinar 2- Aprendizado a partir da troca de experiências 3- Aprendizado sobre alfabetização, gestão e coordenação escolar. 4- Aprendizado sobre a História do Brasil 5- A busca pelo aprimoramento da metodologia e dinamismo em sala de aula 6- Busca de novos conhecimentos 7- Busca pela melhoria da prática educativa 8- Possibilidade de atuar no Ensino Superior 9- Busca pela melhoria salarial e manutenção do emprego 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Principais aprendizagens 2- Motivos para a busca de cursos de FC
Ações Formativas	<ol style="list-style-type: none"> 1- A troca de experiência entre os(as) professores(as) 2- Aprender a escutar os estudantes 3- Aprender a escutar os pares 4- A formação oferecida pelo CEFAPRO 	Os processos educativos do PEFE A atuação do CEFAPRO
Expectativas de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1- O PEFE atende as expectativas de aprendizagem dos professores 2- O PEFE atende parcialmente as expectativas de aprendizagem dos professores 3- O PEFE não atende as expectativas de aprendizagem dos professores 4- Formação mais prática e menos teórica 5- Formação voltada para o ensino em espaços de privação de liberdade 6- Formação voltada para as TICs 7- Formação voltada para a produção de textos escritos 8- Formação sobre biotecnologia e cyber conhecimento 9- Mudanças constantes de necessidades formativas 	<ol style="list-style-type: none"> 1- O PEFE e as expectativas de aprendizagem dos professores 2- Necessidades formativas

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, segundo a perspectiva de Bardin (2016), prosseguimos com o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação a partir dos eixos de análises obtidos. Definida a abordagem de pesquisa, o método (pesquisa de campo), o local de realização do estudo, os instrumentos de coleta e análise de dados, prosseguimos, a seguir, apresentando os nossos procedimentos metodológicos.

2.5 A Tessitura dos Procedimentos Metodológicos

*[...] No canto do galo há, de repente,
essa pequena aldeia,
com essas belas mulheres,
essas boas deusas escondidas,
essas criaturas lendárias
que trabalham e cantam
e morrem.
(MEIRELES, 2001, p. 1893)*

Chegou o momento de descrevermos a tessitura paciente dos procedimentos metodológicos. Trata-se da descrição de um conjunto de ações realizadas no decorrer do processo de pesquisa¹⁸. Fundamentando-nos no método de pesquisa de campo, percorremos o caminho que nos levou à obtenção dos dados que compõem este estudo, a partir de três estratégias: a) apresentação do projeto ao diretor da unidade escolar, coordenadores pedagógicos e professores¹⁹, b) inserções nas reuniões formativas e, finalmente, c) realização de entrevistas, conforme apresentado na figura 2:

Figura 2 - Resumo dos procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora

¹⁸ Antes da realização dessas ações, esse estudo foi submetido à Plataforma Brasil e contou com aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, sob o parecer nº 3.278.620.

¹⁹A utilização da palavra "professores" é apenas uma maneira de padronizar a escrita. No decorrer do texto, a palavra "professores" se refere aos professores e professoras que atuam nos espaços de privação de liberdade e participam das reuniões formativas PEFE. Da mesma maneira, utilizamos a palavra "colaboradores" quando nos referimos aos professores e professoras que colaboraram para a realização desta pesquisa.

A aproximação com os profissionais da educação que atuam na Escola Estadual Nova Chance teve início no dia 20 de fevereiro de 2018. Primeiramente, conversamos com o coordenador pedagógico geral sobre a proposta de estudo; em um segundo momento, conversamos com o diretor solicitando a sua autorização e, finalmente, apresentamos ao grupo de coordenação pedagógica o projeto de pesquisa. No dia 15 de maio, iniciamos a observação participante nas reuniões formativas e, ao se aproximarem os momentos finais dessas inserções, realizamos as entrevistas. Finalizamos a coleta de dados no dia 22 de agosto de 2018. A soma do tempo de aproximação com o período de inserções e de realização de entrevistas resulta em um período de aproximadamente seis meses dedicados à coleta de dados.

O extenso período dedicado à coleta de dados nos revelou algumas informações relevantes, entre as quais se destacam a importância da paciência e persistência da pesquisadora no processo de pesquisa, bem como de seu trabalho esperançoso para desvelar tanto os espaços de privação de liberdade quanto os fenômenos relacionados àqueles que neles atuam, neste caso, as necessidades formativas de seus professores. Assim como Penélope tecia esperançosamente seu tapete, em um tom esperançoso, construímos a tessitura do caminho metodológico, nutrindo-nos da Esperança que se constitui a partir da união dos fios que atravessam o tear.

Trata-se de uma esperança como aquela alimentada por Penélope e descrita por Freire (2014). A primeira está representada no poema “Uma pequena Aldeia”, de Cecília Meireles, por meio dos verbos trabalhar e cantar. Assim como as Penélopes, assumimos o ato de pesquisar como um trabalho esperançoso que não se reduz à espera, mas se alimenta da ação. “Estar” com eles, os colaboradores de pesquisa (esperando o tempo de aceitação do grupo, de estabelecimento de laços de confiança e, principalmente, a emersão dos dados sem pressa em coletá-los), e “fazer com eles” (ação) por meio da observação participante são atos que resultam em um cântico tecido pacientemente com notas que clamam por um futuro libertador. Esse futuro, para Freire (2014. p. 141), “temos de fazê-lo, de produzi-lo” a partir da Esperança.

Finalmente, encerramos o percurso de coleta de dados com uma pausa, com a saída da pesquisadora do campo de pesquisa, assim como acontece com as Penélopes do poema de Cecília Meireles. Nesse processo, a morte “no campo de pesquisa” se constitui como o descanso, afastamento necessário da pesquisadora, marcado pela ausência ou saída do campo com a finalidade de analisar, a partir desse

distanciamento, os dados que emergiram dos atos de “trabalhar e cantar”. Para descrever as ações esperançosas que compõem os procedimentos metodológicos, recorreremos primeiramente aos registros feitos em Diário de Campo e aos autores Freire (2011, 2014, 2016) e Sampiere, Collado e Lucio (2013).

2.5.1 Os Colaboradores da Pesquisa: da aproximação ao critério de escolha do grupo

Estivemos na sede desta unidade escolar no dia 20 de fevereiro de 2018. Nesta primeira tentativa de aproximação com a equipe gestora, não foi possível conversar com o diretor. Porém, foi um momento importante, pois encontramos a orientadora pedagógica Hebe²⁰ e esta nos recebeu de forma acolhedora e afetuosa. Conversamos. Contamos a intenção da pesquisa; ela socializou também o trabalho desenvolvido nas reuniões formativas do ano anterior. Nessa oportunidade,

Ainda, esta coordenadora pedagógica explicou-me que ocorreu a expansão da Escola Estadual Nova Chance, desde o número de alunos, até o número de municípios atendidos e o aumento de coordenadores pedagógicos²¹ que dão suporte aos educadores que desenvolvem a educação escolar nos diversos espaços de privação de liberdade em nosso estado (DIÁRIO DE CAMPO I, 20 de fevereiro de 2018, p. 8-9).

Em seguida, nos apresentou o coordenador pedagógico geral, Urano. Este, por sua vez, também nos recebeu com atenção, simpatia e respeito. Explicamos também sobre a intenção de pesquisa de doutorado. Foi um diálogo interessante; ele expôs, com entusiasmo, a experiência de uma viagem que os professores e a equipe gestora fizeram no ano anterior para o estado do Paraná com a intenção de conhecerem a educação escolar desenvolvida nos espaços de privação de liberdade paranaenses e, ainda,

²⁰ Para narrar os dizeres e as ações formativas dos professores assumimos a identidade de Penélope (uma “heroína” da mitologia grega) para tecer fio a fio a escrita desta tese. Em vista disso, nomeamos os colaboradores com nomes de Deuses e Deusas da Grécia.

²¹ Devido à grande quantidade de estudantes e municípios atendidos pela Escola Estadual Nova Chance, existe também um número maior de coordenadores pedagógicos. Nesta unidade escolar, há um coordenador pedagógico geral e os demais profissionais que exercem a função de coordenadores pedagógicos são chamados de orientadores pedagógicos. Estes são responsáveis pelo acompanhamento pedagógico em cada unidade prisional, sejam as localizadas na capital, seja no interior do estado.

[...] contou-me também sobre os dez anos da Escola Estadual Nova Chance; falou que na formação continuada, desde o ano passado, com a autorização prévia do Cefapro, os professores participantes estão produzindo materiais didáticos para serem utilizados na sala de aula, porque esta é uma necessidade dos docentes na atualidade, considerando que os materiais dos livros didáticos de jovens e adultos deixam a desejar [...](DIÁRIO DE CAMPO I, 20 de fevereiro 2018, p. 10).

Finalmente,

Agradei o acolhimento, deixei meu pedido de autorização, me coloquei à disposição para esclarecimentos sobre o estudo e até a apresentação do mesmo novamente para o diretor e coordenadores. Devo lembrar que eu havia mandado *e-mail* para esta escola pedindo para marcar um horário com o diretor, mas não obtive resposta; por esse motivo, me prontifiquei a retornar outro dia. Afinal, como disse anteriormente, o trabalho de pesquisa exige paciência e persistência por parte do pesquisador (DIÁRIO DE CAMPO I, 20 de fevereiro de 2018, p. 10).

É importante salientar que no processo de pesquisa os dados não são coletados somente a partir do primeiro momento com os colaboradores, mas por meio da interação e da aproximação entre o pesquisador e o ambiente no qual estão as pessoas que, de forma direta ou indireta, também colaboram para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, administrativo e/ou formativo.

A partir das observações feitas enquanto aguardávamos na secretaria o momento para conversarmos com o coordenador pedagógico e do diálogo com esse profissional, foi possível conhecer um pouco do trabalho formativo desenvolvido nessa unidade escolar. Identificamos qual o dia e o turno em que aconteceriam as reuniões formativas²² e, ainda, a necessidade formativa do grupo de professores no ano anterior: a busca por materiais didáticos específicos para a Educação de Jovens e Adultos que estão nos espaços de privação de liberdade.

Tais constatações sobre o universo de pesquisa a ser desvelado são resultantes do diálogo entre os colaboradores de pesquisa e pesquisadora, pois “quando tentamos adentrar no diálogo como fenômeno humano, se nos relewa algo que já podemos dizer ser ele mesmo: a palavra” (FREIRE, 2011a, p. 107). Esta, por

²²Em 2018, as reuniões formativas aconteciam às terças-feiras. Havia três grupos de estudos e a escolha do horário de estudo era feita de acordo com a disponibilidade de cada profissional da educação. Os professores participavam das reuniões formativas nos períodos matutino e vespertino. Ainda, havia um terceiro grupo que se reunia ao final da tarde; este era formado pelos demais profissionais da educação dessa unidade escolar.

sua vez, além de ser sinônimo de aprendizado, neste caso, nos revelou algumas pistas sobre o caminho que iríamos trilhar no decorrer do desenvolvimento do estudo.

2.5.2 O Pedido de Autorização e o Diálogo com o Diretor da Escola Estadual Nova Chance

A maioria dos e-mails enviados ao endereço eletrônico institucional dessa unidade escolar, no decorrer da coleta de dados, não foram respondidos, sejam aqueles enviados com demonstração de interesse em pesquisar, sejam aqueles com pedidos de envio da autorização para a realização do estudo, sejam até mesmo os convites aos colaboradores de pesquisa para participarem da fase de entrevistas. Somente uma professora confirmou que participaria da entrevista via e-mail. Após o envio dos pedidos *online*, alguns professores nos encontravam na semana seguinte e diziam assim: “eu recebi o e-mail e irei colaborar com a pesquisa”. A ausência das respostas online por parte dos colaboradores revelou que a tentativa de aproximação deve acontecer a partir da ida do pesquisador ao local no qual será realizado o estudo e do diálogo que esta buscará estabelecer com os colaboradores. Desse modo,

É imprescindível mostrar a eles o estudo, normalmente por meio de uma apresentação visual e a entrega do projeto ou protocolo (que inclui a formulação, por que o ambiente foi escolhido, quem serão os participantes, quanto tempo aproximadamente pretendemos estar no ambiente ou campo, o que vamos fazer com os resultados, onde pretendemos publicá-los etc.) (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 384).

De acordo com o pensamento dos autores, o uso do pronome “eles” se refere à apresentação detalhada e sincera do estudo aos diretores, gerentes e líderes. Incluem-se também nesse processo de negociação os participantes da pesquisa. Destarte, fizemos o pedido de autorização para o diretor dessa unidade escolar:

Ao me apresentar, notei que os documentos com o pedido de autorização que eu havia levado na semana anterior (e entregue ao coordenador pedagógico geral) estavam em cima de sua mesa. Falei, primeiramente, sobre as motivações que me levaram ao tema de pesquisa: formação de professores. As primeiras descobertas, constatações e análises feitas na pesquisa mestrado, os estudos e leituras realizadas no curso de doutorado e, finalmente, a escassez de pesquisas sobre este assunto,

principalmente, em Mato Grosso (DIÁRIO DE CAMPO II, 26 de fevereiro 2018, p. 11).

Nessa ocasião, o diretor nos recebeu de forma muito atenciosa e simpática. No decorrer da pesquisa, o tratamento respeitoso e acolhedor se repetiram em todos os momentos. No período das inserções no local pesquisado, observamos que ele é uma pessoa muito querida pela equipe de profissionais da educação dessa unidade escolar. Além disso, revelou-se como uma pessoa de fala articulada e com conhecimento do trabalho realizado por essa unidade escolar e da trajetória de lutas percorrida por aqueles que desenvolvem a EJA nos espaços de privação de liberdade mato-grossenses. A partir da apresentação da proposta de pesquisa, ele respondeu:

Mato Grosso pode não ser um celeiro de pesquisas, mas é uma riqueza de práticas. Falou sobre o crescimento no atendimento educacional de turmas e municípios, ele citou números que comprovam tal afirmação [...]. Em seguida, me questionou: você acredita então que a formação continuada não é adequada/positiva aos professores? (DIÁRIO DE CAMPO II, 26 de fevereiro de 2018, p. 11-12).

Sobre o trabalho envolvendo a educação escolar nas prisões, o diretor ressaltou suas viagens aos espaços de privação de liberdade localizados nos municípios do interior de Mato Grosso, na tentativa de implantar salas de aula nos locais ainda que não contavam com a educação escolar e, assim, ampliar o atendimento e garantir o direito à educação. Além disso, nos contou sobre o grupo de professores que participariam das reuniões formativas, ressaltando a singularidade de cada um. São profissionais com tempos diferenciados de carreira e formações distintas. Sobre a opinião referente ao processo de Formação Continuada,

[...] eu lhe respondi: parto da hipótese de que a Formação Continuada é uma prática social e que toda interação humana, desde que com a mesma intencionalidade resulta em aprendizagem. Acrescentei: já tem uma pesquisa desenvolvida por uma estudante de mestrado da Unemat que comprova isso (citei-lhe SILVA, 2014). Mas a minha angústia e pergunta de pesquisa é se a Formação Continuada corresponde às expectativas dos professores que atuam nesses espaços tão singulares e, ainda, se as políticas para os espaços formativos contemplam os diversos contextos, realidades e as identidades dos docentes (DIÁRIO DE CAMPO II, 26 de fevereiro de 2018, p. 12).

O diretor concordou com o nosso ponto de vista e reconheceu que a Formação Continuada é um dos desafios que se apresentam àqueles professores que atuam nas salas de aula nos espaços de privação de liberdade. Conversamos por aproximadamente uma hora e neste diálogo foi possível conhecer a disponibilidade e a força de vontade desse diretor para a garantia do direito à educação. Ao final, ele concedeu a autorização para a realização do estudo. Pediu que redigíssemos o documento e afirmou que poderia contar com a sua assinatura. Posteriormente, esse documento foi entregue em mãos e encontra-se como Apêndice A.

Gostei de conversar com o diretor, lhe falei que daria a devolutiva da pesquisa e que eu não pretendia julgar a Formação Continuada, mas tentar descrever a realidade e a partir desta descrição fazer análises e, se possível, proposições (DIÁRIO DE CAMPO II, 2018, p. 13).

Ao firmar o compromisso de devolutiva da pesquisa, pretendemos agregar a este estudo um tom esperançoso. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar” (FREIRE, 2011a, p. 114), mas a esperança acompanhada pela ação. No caso deste estudo, a esperança em contribuir para a melhoria da Formação Continuada dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade a partir da ação de pesquisar como sinônimo de luta e comprometimento.

Nesse sentido, ao realizar a devolutiva, assumimos a pesquisa como um compromisso ético, político e social. Destarte, pretendemos, a partir desta ação, fazer alguns apontamentos e proposições, ou seja, que a Formação Continuada é um sonho possível, uma espécie de “inérito viável” (FREIRE, 2014, p. 190), com a intenção de contribuir para as futuras ações formativas desse grupo.

Para que a pesquisa não perca de vista o sonho e a utopia e não corra o risco de tornar-se bancária²³, como a Pedagogia descrita por Freire (2011a), aquela em que o educador conduz e os educandos são conduzidos, recusamos assumir durante os procedimentos metodológicos uma postura bancária. Em virtude disso, por meio da união com o grupo e de sua colaboração, buscamos a construção de uma pesquisa dialógica. Neste caso, destacamos o modo de “pensar certo” (FREIRE, 2016, p. 36) do diretor e dos colaboradores de pesquisa, pela aceitação de nossa proposta de

²³À luz do pensamento de Freire (2011a) sobre a educação bancária, compreendemos que uma pesquisa na perspectiva bancária é aquela na qual o pesquisador, seus saberes e suas opiniões predominam no processo de pesquisa, desde a coleta até a análise de dados.

estudo e por sua disponibilidade, ao permitirem que tornássemos, por um tempo, parte do grupo; essas atitudes demonstram que o grupo tem “aceitação do novo” (FREIRE, 2016, p. 36), um dos saberes necessários à prática educativa de opção progressista.

Ainda, para assumir o ato de pesquisa numa perspectiva dialógica, buscamos, como Freire (2014, p. 91), a coerência e a responsabilidade. Para esse autor, a primeira “demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros.” Tratá-los com coerência significou, nesse processo, a assunção de que todos sabem “algo” e que a soma desses diferentes saberes poderia contribuir para a melhoria do processo de FC.

Partindo desse pressuposto, chamamos todos os envolvidos no processo de pesquisa de colaboradores, pois acreditamos que todos nós (pesquisadora, diretor, coordenadores pedagógicos e o grupo no qual realizamos as inserções), a partir da soma de diferentes saberes e dizeres, colaboramos para a construção deste estudo. Essa preocupação com a linguagem manifestada pelo cuidado na escolha de algumas palavras, neste caso, a palavra colaboradores, coaduna-se com o seguinte dizer de Freire (2014, p. 94): “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo”.

2.5.3 A Apresentação do Estudo para a Equipe Pedagógica

Durante o período de aproximação e antes do primeiro momento com os professores, nenhum diálogo foi gravado. Os registros foram feitos em um caderno e as anotações foram digitadas no computador após a saída do local, o mais breve possível, seguindo, assim, as recomendações de Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 388):

É muito importante manter registros e elaborar anotações durante os eventos ou acontecimentos relacionados com a formulação. Se não for possível, a segunda alternativa é fazer isso o mais rápido que pudermos após os fatos. E, como última opção, as anotações são feitas quando terminamos cada período no campo de estudo.

Antes das inserções nas reuniões formativas, estivemos na escola algumas vezes; essa foi uma das estratégias de aproximação. Entendemos que a gravação

nesses primeiros momentos poderia inibir os colaboradores, daí a importância de registrar todas as visitas ao local por meio de anotações. Algumas vezes, as anotações eram feitas em forma de tópicos, de maneira discreta, e ampliadas posteriormente.

Durante o procedimento de acesso ao contexto e ao grupo a ser pesquisado, Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 384-385) recomendam desenvolver algumas ações e assim prosseguimos. Primeiro, “desenvolver relações” de confiança, honestidade e sinceridade (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 384). Nesse sentido, procuramos agir com honestidade ao expor as informações referentes ao estudo, desde seus objetivos, procedimentos metodológicos, seus riscos e contribuições. Repetimos esse procedimento de divulgação das intenções de estudo várias vezes, apresentando-o ao diretor, ao coordenador, aos orientadores pedagógicos e, finalmente, aos professores.

Desse modo, após conversarmos com o diretor e coordenador pedagógico geral em uma ocasião anterior, ficou combinado que o projeto de pesquisa também seria apresentado para todos os orientadores pedagógicos, pois, dessa forma, eles teriam a oportunidade de conhecer a proposta, tirariam as suas dúvidas e poderiam também contribuir para os procedimentos de coleta de dados. E assim aconteceu:

Entreí em uma sala e havia oito ou nove pessoas. Elas estavam sentadas como se estivessem organizadas em círculo. Apresentei-me e falei sobre o projeto. Destaquei as motivações que me levaram a pesquisar: a pesquisa de mestrado, a pouca pesquisa na área e os trabalhos desenvolvidos como formadora de professores no Cefapro são fatores que me fizeram optar por este tema. Expus os objetivos (geral e específicos), a hipótese e o método que seria utilizado e me ative um pouco mais nesta parte para explicar os procedimentos de coleta de dados. Ao final da breve apresentação, falei que se tivessem dúvidas e sugestões eu gostaria de ouvi-las (DIÁRIO DE CAMPO III, 04 de maio de 2018, p. 16).

Uma das orientadoras pedagógicas perguntou se as ações de pesquisa seriam apenas nas reuniões formativas ou precisaríamos adentrar em algum espaço de privação, demonstrando preocupação com os procedimentos burocráticos que deveriam ser seguidos para realizar o estudo; respondemos que a intenção inicial era participar apenas das reuniões formativas. Em seguida, o coordenador pedagógico

geral demonstrou certa preocupação com o critério de escolha daqueles que seriam entrevistados e questionou quem seriam essas pessoas:

Ele me sugeriu que tomasse cuidado com o critério de escolha e afirmo que na apresentação do projeto essa questão não estava muito definida. Eu lhe disse que, no início, eu havia pensado nos professores de língua portuguesa pela minha formação, pela preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita dos adultos e pela exigência da Seduc, em especial, Portaria 017/2014, a qual nos explica que o projeto de pesquisa a ser desenvolvido deve estar em consonância com a formação/atuação do pesquisador. Aí, os(as) orientadores(as) pedagógicos(as) ficaram mais felizes com esse critério e começaram a me contar quem são os professores de Língua Portuguesa que eu poderia entrevistar (DIÁRIO DE CAMPO III, 04 de maio de 2018, p. 17).

É importante dialogar com os colaboradores de pesquisa, pois escutar as suas sugestões pode contribuir com a escolha dos caminhos para prosseguir o estudo. Embora, inicialmente, nossa intenção fosse realizar as entrevistas somente com os professores de Língua Portuguesa participantes dos encontros formativos, a sugestão desse coordenador pedagógico, somada às reflexões sobre o conceito de diálogo, nos levou a entender que a escolha de alguns professores poderia interferir no resultado do estudo e, ainda, privilegiar a fala de uns e silenciar outros, procedimento que não confere a este estudo um caráter dialógico. Essa reflexão resultante de nosso diálogo nos levou posteriormente a estender o convite para todos os colaboradores de pesquisa que quisessem participar da fase das entrevistas.

Freire (2011a, p. 109) nos explica que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro.

Sendo o diálogo uma condição necessária à existência humana e à sua humanização, escolher somente um grupo de professores para entrevistar seria o mesmo que excluir os demais, impedir a sua pronúncia no mundo, de forma que contribuam para transformá-lo; neste caso, ressaltamos a necessidade de colaborar para a transformação da Formação Continuada ocorrida nas escolas localizadas no estado de Mato Grosso.

Porém, o diálogo não é uma construção feita somente por concordâncias, tampouco um fenômeno relacional constituído da opinião de A sobre a de B. Dialogar também é questionar, discordar; portanto, não é um ato que se esgota na relação “eu e tu” (FREIRE, 2011a), mas se alimenta do “isso”, objeto sobre o qual dialogamos, sempre advindo da relação homem e mundo. Por esse motivo, o diálogo é a soma das visões dos homens e mulheres acerca do mundo e a pesquisa, para ser dialógica, deve se constituir dessa combinação.

Freire (2011a, p. 120) nos ensina que o nosso papel, no ato de dialogar, “não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. As diversas visões sobre o ato de pesquisar também se manifestaram em alguns questionamentos feitos à pesquisadora por uma das orientadoras pedagógicas do grupo: “Você pretende julgar a Formação? Você sabe que devido à nossa especificidade a nossa Formação Continuada é diferenciada?” (DIÁRIO DE CAMPO III, 04 de maio de 2018, p. 17).

Nesse caso, a utilização do verbo julgar utilizado pela orientadora pedagógica se refere a outras pesquisas realizadas, nos remetendo à reflexão sobre a “identidade do pesquisador”, à contribuição dessas pesquisas para o grupo pesquisado e, ainda, à importância da devolutiva do estudo. Além disso, esse trecho demonstra preocupação por parte da orientadora pedagógica com o contexto diferenciado em que esses professores atuam e que, segundo a sua visão, exige uma formação específica.

Após responder as indagações feitas por esse grupo, antes da finalização da reunião em que se deu esse diálogo, perguntamos a seus integrantes em que poderíamos ajudá-los. Afinal, esta é a pergunta inicial que pode ser feita antes de iniciar as inserções nas reuniões formativas em uma pesquisa que traz em seu bojo metodológico o diálogo e a recusa de uma metodologia bancária, na qual uns são os sujeitos de pesquisa e, neste caso, o pesquisador, o mero observador.

Tal pergunta resultou na seguinte resposta do coordenador pedagógico geral: que tal você apresentar ao grupo a sua pesquisa de mestrado e a sua proposta de pesquisa de tese de doutorado? Apesar da surpresa da resposta e do receio de não conseguir atingir a expectativa dos professores, pois a exposição da pesquisa realizada durante o curso de mestrado e da presente proposta de estudo poderia não os agradar e até mesmo abrir margem para contestações sobre a metodologia, tema escolhido e objetivos consideramos que seria uma oportunidade interessante para

escutar a opinião do grupo e também uma possibilidade de começar a construir laços de aproximação e de confiança. Sendo assim, ao perguntar em que poderia ajudá-los, seguimos as recomendações de Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 384) sobre a importância de apoiar as necessidades dos integrantes do grupo pesquisado.

No decorrer dos procedimentos metodológicos, o diálogo se tornou o fio condutor de todo o processo, presente nas reuniões formativas e durante as conversas no restaurante no qual almoçávamos com os professores, pois sempre que houve o convite após as reuniões formativas para almoçar, prontamente, o convite foi aceito. O diálogo também se manifestou durante os momentos de intervalo das reuniões formativas, nos quinze minutos do cafezinho, sempre resultando em importantes ocasiões de aprendizado com o grupo. Assim, embora as inserções fossem mais concentradas no período matutino, todos os participantes das reuniões formativas (dos períodos matutino e vespertino) foram convidados para participar das entrevistas e, ainda, a ação realizada pela pesquisadora resultante da pergunta “em que posso ajudar?” Se entendeu aos dois grupos.

2.5.4 O Primeiro Momento com o Grupo de Professores

Estudamos por vários dias o modo como procederíamos durante o início das inserções nas reuniões formativas com o objetivo de “planejar a entrada no ambiente ou contexto (campo)”, de modo a evitar uma chegada brusca, mas tornar esse momento o mais natural possível (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 385). Assim, em casa, organizamos a apresentação e na escola a equipe pedagógica combinou com o grupo de professores que o início das reuniões formativas no ano de 2018 contaria com a apresentação de um estudo de mestrado e uma proposta de estudo de Doutorado. Cada ação que compõe o procedimento metodológico foi importante, pois a apresentação anterior do estudo contribuiu para que todos os professores fossem informados anteriormente sobre a nossa presença. Sendo assim, na tessitura do nosso caminho metodológico, as ações e os dizeres de cada colaborador foi uma espécie de fio que atravessa o tear rumo à construção do tapete epistemológico sobre a FC.

Na manhã do dia 15 de maio de 2018, havia aproximadamente 16 pessoas na sala de reuniões: eram professores, o coordenador geral e orientadores pedagógicos. Iniciamos a apresentação da pesquisa de mestrado com a música Leituras, de

Humberto Gessinger, e prosseguimos apresentando o objetivo do estudo, os sujeitos e o contexto da pesquisa. Explicamos que Paulo Freire era um dos autores que sustentava teoricamente o estudo e, ainda, apresentamos alguns autores que tratam do tema letramento. Primeiramente, surgiram algumas dúvidas por parte dos professores referentes à apresentação do estudo. Após responder os questionamentos, alguns começaram a socializar suas experiências²⁴.

Ao prosseguir a apresentação rumo à socialização de alguns achados da pesquisa, Afrodite, professora da sala de aula pesquisada nesse estudo de mestrado, nos contou que a realidade da Penitenciária Feminina passou por algumas mudanças positivas no decorrer do tempo. Entre elas, destacou:

[...] quando eu trabalhei tinha as crianças e isso era muito complicado para mim, inclusive, há uns dois anos atrás, eu tive Síndrome do Pânico, aí eu fui ao médico e ele disse que era emocional. Ao mesmo tempo em que eu trabalhava, eu via as crianças de uma forma vulnerável, eu as via pequenas batendo nas grades e repetindo os gestos que suas mães faziam. Aquilo ali, não deveria, mas ficava na minha cabeça. Hoje, o juiz autorizou a retirada das crianças (DIÁRIO DE CAMPO IV, 15 de maio de 2018, p. 23).

A decisão de se retirarem as crianças é compatível com a Lei 13.257/16, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Em seu Artigo 2º, é considerada primeira infância os primeiros seis anos completos de vida da criança. No Brasil, mulheres presas que se encontram em regime aberto²⁵ ou aquelas que estão cumprindo prisão preventiva (desde que tenham filhos menores de doze anos ou estejam grávidas) podem requerer ao juiz prisão domiciliar. O mesmo se aplica aos homens que sejam os únicos responsáveis pelo cuidado com os filhos de até doze anos.

No calor do debate sobre a situação comovente das crianças no espaço de privação de liberdade feminino e o desfecho dessa situação, para complementar a

²⁴O pedido para apresentação da pesquisa de mestrado se deve ao fato que o estudo intitulado “Práticas de Leitura, Escrita e Letramento na Penitenciária Feminina em Cuiabá-MT: a visão da professora e suas alunas” foi realizado pela pesquisadora em uma sala de aula dessa unidade escolar. Disponível em: http://ri.ufmt.br/bitstream/1/920/1/DISS_2013_%20Luciana%20Ferreira%20da%20Silva%20Moraes%20Scariot.pdf

²⁵Regime de prisão no qual a pessoa sai de dia para trabalhar e à noite retorna à casa do Albergado ou estabelecimento adequado.

ideia de Afrodite, professora Atena continuou apresentando algumas características da Penitenciária Feminina e do público atendido:

O presídio feminino é totalmente diferente do masculino. Duas realidades totalmente diferentes. Muitas das que estão lá foram por causa dos maridos, dos namorados. Na quarta que é visita, você vê os parentes que estão lá. Em contrapartida, no masculino, a mulherada faz fila [...]. Ou seja, elas não abandonam seus maridos e namorados (DIÁRIO DE CAMPO IV, 15 de maio de 2018, p. 24)²⁶.

Após o intervalo de alguns minutos para o café, retornamos e, desta vez, apresentamos a proposta de estudo de doutorado da seguinte maneira:

Primeiramente, apresentei o tema do projeto, nome da orientadora, instituição e segui a apresentação. Expliquei as motivações que me levaram a pesquisar tal tema, por exemplo, a falta de pesquisa na área e sobre o trabalho com formação docente desenvolvido por mim no Cefapro. Falei sobre a introdução do trabalho e citei António Nóvoa e suas ideias sobre a importância de trazer a formação para a profissão docente, neste caso, para a escola (DIÁRIO DE CAMPO IV, 15 de maio de 2018, p. 29).

Entre os motivos que me levaram a pesquisar esse tema, destacamos as nossas experiências como professora formadora; nesse período, observamos que nem todas as unidades escolares nos recebiam com o mesmo acolhimento e que, em algumas reuniões formativas, observávamos a resistência de alguns professores à FC.

Sobre a Formação Continuada, durante a apresentação, ouvimos em um tom baixo de voz de um dos professores, o Apolo, a seguinte frase, que soou como uma indignação: “*Baseada nas ideias dos autores lá de Portugal !!!*” (DIÁRIO DE CAMPO IV, 15 de maio de 2018, p. 30).

Ainda, nos fizeram alguns questionamentos sobre a minha experiência com a Formação Continuada no período em que atuamos como professora em uma escola do campo. Sobre este assunto, eles queriam conhecer a dupla identidade²⁷. Primeiro,

²⁷Dupla identidade é descrita por Gobatto (2016) como aquela que os professores formadores dos Cefapros possuem: de um lado, professor formador de professores e, do outro, professor da Educação Básica.

nós havíamos compartilhado as vivências como professora formadora e, em seguida, eles queriam conhecer a nossa opinião sobre a Formação Continuada como professora da Educação Básica:

Fui sincera, respondi que já havia visto de tudo no "Sala de Educador", até professor chorando. Para mim, como professora de uma Escola do Campo, era um momento de desabafo, troca de experiência e que eu considerava que aprendi nesse processo com os meus pares mais experientes. Sendo assim, ao meu entender, esse momento proporcionava um espaço em que podíamos choramingar, discutir, desabafar e aprender (DIÁRIO DE CAMPO IV, 15 de maio de 2018, p. 29).

O diálogo foi tão rico, que se encharcou de problematizações, de troca de experiências, questionamentos, enfim, de aprendizagem resultante do encontro de nossas subjetividades. Prova disso é que utilizamos a metade do tempo do encontro formativo programado para a semana seguinte. Por esse motivo, somente no dia 22 de maio de 2018, pedimos autorização para a realização da pesquisa e, naquele dia, o grupo de professores aceitou colaborar. Para isso, os professores assinaram o termo de Livre e Esclarecido contido no Apêndice B.

A socialização da proposta do estudo permitiu a pronúncia e a participação dos professores no processo de coleta de dados e a definição de alguns caminhos a serem percorridos para obtê-los, por meio da escuta atenta de suas dúvidas, críticas e proposições, pois obstaculizar a comunicação, a manifestação de seus dizeres poderia transformar os colaboradores "em quase 'coisa' e isto é tarefa e objetivo de opressores, não dos revolucionários" (FREIRE, 2011a, p. 172). Tal afirmação se reafirma, em especial, neste estudo, pois, ao imporem-se os anseios do pesquisador e a sua não disponibilidade para o diálogo, corre-se o risco de se desenvolver uma pesquisa como instrumento de opressão e não de humanização.

2.5.5 O Segundo Momento com o Grupo de Professores e a Seleção da Amostra Inicial

A participação inicial nas reuniões formativas nos possibilitou, além da apresentação do estudo de Mestrado e da proposta de estudo para o Doutorado, o primeiro contato com os professores, o conhecimento sobre o local no qual

acontecem as reuniões formativas e, ainda, os primeiros diálogos. Porém, ao contrário do ditado popular “a primeira impressão é a que fica”, em estudos qualitativos, essa expressão nem sempre pode ser aplicada no decorrer da coleta de dados. Ao contrário, cada imersão permitiu a ampliação do conhecimento sobre algumas particularidades do grupo: seus componentes, sua rotina, suas ações e até mesmo suas opiniões, anseios e expectativas acerca do tema estudado, neste caso, a FC dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade. Logo, pode-se dizer que adentrar no campo de pesquisa por meio de inserções na busca da amostra inicial a ser analisada é uma ação semelhante ao manuseio de uma cebola: há que explorar suas camadas para conhecê-la em sua totalidade.

Embora no primeiro momento das inserções dialogássemos com os dois grupos de professores (dos períodos matutino e vespertino), esta ação ainda não foi suficiente para delinear o perfil dos participantes das reuniões formativas, tampouco para selecionar a amostra inicial. Na pesquisa de abordagem qualitativa, definimos como amostra “um grupo de pessoas, eventos, acontecimentos, comunidades etc., sobre o qual deveremos coletar os dados” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 403).

Para selecionar a amostra em consonância com o objetivo de pesquisa, procuramos o grupo cujo perfil dos participantes poderia contribuir para responder a questão proposta para o estudo. Ao persistir com as inserções, a cada ida à unidade escolar ou a cada participação nas reuniões formativas, novos dados se revelavam; a cada aproximação conhecia algum traço peculiar das atividades desenvolvidas nos/pelos grupos, que, juntas, compõem as ações construídas durante o processo de FC.

Essas relações humanas são construídas a partir do encontro de diferentes identidades, porém estas não são fixas. Partindo desse pressuposto, a amostra também não é estática, mas flexível, podendo ser adaptada a qualquer momento do estudo. Sendo assim, no decorrer dos procedimentos metodológicos, a partir do aprofundamento das relações com o grupo, revelaram-se novas possibilidades de seleção da amostra.

Ao encontrar os dois grupos de estudo novamente, pela segunda vez, foi possível definir em qual grupo realizaríamos as inserções, pois a escolha dos dois poderia resultar em muitas informações para a transcrição e análise e não era nossa intenção fazer um trabalho comparativo. Além disso, partimos do pressuposto de que

nos dois períodos, tanto matutino quanto vespertino, os professores estudavam os mesmos temas e seguiam metodologias de estudo e recursos semelhantes. Por esse motivo, seria necessário eleger um critério de seleção que não trouxesse em seu bojo uma escolha de caráter pessoal por parte da pesquisadora.

Para realizar a escolha da amostra inicial de pesquisa, recorreremos à entrega de um formulário aos professores pertencentes aos dois grupos, com a finalidade de conhecer o perfil de cada um. De modo geral, nesse formulário solicitavam-se as seguintes informações: nome, *e-mail* e telefone, formação acadêmica (graduação e pós-graduação), ano, turma, local e área de atuação e o tempo de experiência em salas de aula nos espaços de privação de liberdade, conforme Apêndice C.

Antes da entrega do formulário, explicamos, de forma clara e objetiva, os procedimentos éticos da pesquisa, em especial, os benefícios para o grupo e os riscos em caso de aceitarem colaborar com o estudo. Ainda, garantimos o sigilo da identidade dos colaboradores. A fim de assumir esta postura ética de fazer pesquisa, neste estudo, todos os nomes que aparecem no quadro¹ são fictícios e se referem a personagens da mitologia grega.

Sendo assim, neste segundo momento com as “divindades gregas”, ao entregar o formulário para aquelas pertencentes ao grupo de estudo do período vespertino, primeiramente, informamos que não era obrigatório o seu preenchimento, tampouco obrigatória a participação no estudo. Enquanto preenchiam, observamos que havia 22 pessoas na sala, porém somente 14 atenderam ao pedido. As informações obtidas encontram-se no quadro 7:

Quadro 7 - Professores participantes da reunião formativa no período vespertino

Nomes	Formação	Pós-Graduação	Ano/ Turma	Disciplina/área	Local	Tempo de atuação no magistério	Tempo de docência nos espaços de privação
Gea	Geografia	Mestrado em Geografia Urbana	2º seg/ Ens. Médio	Geo/Hist/Filo/ Socio	PCE	3 anos	3 anos
Chronos	Matemática	Não	2º seg/ Ens. Médio	Ciências da Natureza	PCE	6 anos	2 anos
Artêmis	Pedagogia e Ciências Biológicas	Psicopedagogia/ Ensino Superior	2º seg/ Ens. Médio	Mat/Bio/Quim/ Física	PCE	16 anos	2 anos
Zeus	História	Psicopedagogia	2º seg/	Geo/Hist	CRC	20 anos	13 anos
Deméter	Pedagogia	EJA	Unidocência	_____	CRC	*** ²⁸	***
Réia	Letras	Docência Ens. Sup	2º seg/ Ens. Médio	Linguagem	PCE	3 anos	2 anos
Astéria	Ciências Biológicas	Educação Integral	2º seg/ Ens. Médio	Ciências da Natureza	CRC	8 anos	7 anos
Éter	Matemática e Física	Economia Solidária	2º seg/ Ens. Médio	Mat/Bio/Quim/ Física	PCE	17 anos	10 anos
Euríbia	Pedagogia	Docência Ens. Sup	Unidocência	_____	CRC	22 anos	1 ano e 5 meses
Tânatos	História	Educação Inclusiva	2º seg/ Ens. Médio	Humanas	PCE	8 anos	3 anos
Nêmesis	Letras	EJA	2º seg/ Ens. Médio	Linguagem	CRC	11 anos	6 anos
Hades	Geografia	Meio ambiente	2º seg/ Ens. Médio	Geo/Hist/Filo/ Socio	PCE/ CRC	5 anos	3 anos
Métis	Geografia	EJA	2º Seg.	Geo/Hist	PCE	3 anos	1 ano
Têmis	Pedagogia	PROEJA	Unidocência	_____	PCE	***	12 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo de docentes do período vespertino é composto por professores que possuem diversos tipos de cursos de graduação: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Dois professores possuem dois cursos de Graduação: professor Éter e professora Artêmis. Sobre o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*– Mestrado e Doutorado – somente a professora Gea possui Mestrado, já os demais possuem pós-graduação *Lato Sensu*– Especialização – exceto o professor Chronos, que possui apenas a graduação.

Os professores pertencentes a esse grupo possuem no mínimo três anos de experiência no magistério, mas quando analisamos o tempo de atuação nos espaços

²⁸Os *** são marcações que representam respostas que não condizem com a pergunta feita ou a ausência de resposta.

de privação de liberdade, encontramos as seguintes informações: 3 professores (Éter, Zeus e Têmis) possuem entre 10 e 13 anos de atuação, representando, assim, 21,42% do grupo. Duas professoras (Nêmesis e Astéria), representando 14, 28% do grupo, possuem entre 6 e 7 anos de atuação. Porém, a maioria do grupo (oito professores) possui entre 1 e 3 anos de atuação, totalizando 57, 14%. Isso significa que a maioria desses professores são iniciantes e por esse motivo eles podem enfrentar dificuldades para iniciarem a atividade docente nesse contexto.

Ao prosseguir com a análise das respostas, identificamos que 8 professores lecionam na Penitenciária Central do Estado– PCE, 5 lecionam no Centro de Ressocialização de Cuiabá –CRC e 1 leciona tanto no CRC quanto na PCE. Resumindo, neste grupo do período vespertino, há professores que lecionam em dois espaços de privação de liberdade localizados em Cuiabá-MT.

Já o perfil do grupo de professores do período matutino está explicitado no quadro 8:

Quadro 8 - Professores participantes da reunião formativa no período matutino

Nomes	Graduação	Pós-Graduação	Área de atuação	Local	Turmas atendidas	Tempo de atuação no magistério	Tempo de docência nos espaços de privação
Urano	Matemática	Mestrado em Educação	Coordenador pedagógico geral	Todos	_____	30 anos	3 anos
Hebe	Letras/ Pedagogia	Coordenação Pedagógica/ Gestão Pública	Orientação Pedagógica	XXX	_____	5 anos	3 anos
Aura	Filosofia/ História	Filosofia Clínica	Humanas	CRC	_____	10 anos	2 anos
Ares	Ciências Biológicas	EJA	Ciências Naturais	PCE	2º Seg./Ens. Médio	11 anos	8 anos
Apolo	História	Gestão Escolar	Humanas	CRVG	2º Seg./Ens. Médio	5 anos	1 ano
Hemera	Pedagogia	Educação infantil e alfabetização	Todas as áreas	CRVG	Unidocência	_____	10 meses
Tea	Letras	EJA/ Docência do Ensino Superior/ Hiperatividade e Dislexia	Linguagens	PCE	2º Seg./Ens. Médio	13 anos	2 anos
Afrodite	Pedagogia	Docência em Ensino Superior	Todas as áreas	Ana Maria do Couto	Unidocência	17 anos	12 anos
Nix	Pedagogia	Letramento e Alfabetização	Todas as áreas	_____	Unidocência	4 anos	1 ano

Athena	Ciências Biológicas	Mestrado em Biociência animal	Ciências e Matemática	CRC	_____	10 anos	10 anos
Poseidon	Pedagogia	EJA/ Ensino Infantil	Todas as áreas	CRC	Unidocência	3 anos	1 ano
Gaia	Letras	Educação Especial/ Educação Infantil/ EJA	Linguagens	CRVG	_____	20 anos	11 anos
Hera	Ciências Biológicas	Educação Ambiental e Sustentabilidade	Orientação Pedagógica	CRVG	_____	9 anos	5 anos
Hermes	Matemática	EJA	Exatas	CRC	2º Seg./Ens. Médio	20 anos	2 anos
Perséfone	Pedagogia	Gestão Escolar	Todas as áreas	CRVG	Unidocência	14 anos	3 anos
Selene	Pedagogia	Letramento Educação Infantil	Todas as áreas	PCE	Unidocência	8 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora

A partir das 16 respostas, identificamos que semelhantemente ao grupo do período vespertino, todos os professores têm, no mínimo, três anos de experiência no magistério e possuem graduações diversas: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. No que diz respeito à Pós-graduação, somente o coordenador pedagógico Urano possui Mestrado e os demais apresentam pós-graduação (nível Especialização). Quanto ao período de atuação nos espaços de privação de liberdade, encontramos as seguintes informações: a maioria, 62, 5%, atua nesses locais de 1 a 3 anos, e somente a professora Hemera (6,25%) tem menos de 1 ano de atuação. Ainda, 18, 75% (três professoras) têm 10 anos ou mais de experiência e 12, 5% têm entre 5 e 8 anos.

Ao analisar os seus locais de atuação, foi possível identificar que existem professores que lecionam no Centro de Ressocialização de Várzea Grande – CRVG, no Centro de Ressocialização de Cuiabá – CRC, na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto e na Penitenciária Central do Estado – PCE.

Por considerar que esse grupo do período matutino possui professores que representam quatro espaços de privação diferentes (localizados nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande), possivelmente, isso nos traria a possibilidade de conhecermos os desafios vivenciados por aqueles que lecionam nesses espaços, sua trajetória, os limites e as possibilidades de sua Formação Continuada, conferindo,

assim, maior riqueza de informações a este estudo. Por esse motivo, esse grupo foi eleito como a amostra inicial.

2.5.6 Síntese das Inserções nas Reuniões Formativas

Por meio da observação participante, realizamos sete inserções nas reuniões formativas no período matutino, cada uma com duração de quatro horas, totalizando 28 horas. O resumo das ações realizadas nessas reuniões e das principais atividades desenvolvidas e os temas estudados, as datas e alguns dos procedimentos adotados pelo grupo estão descritos no quadro 9:

Quadro 9: Síntese das inserções realizadas pela pesquisadora nas reuniões formativas

DIÁRIO DE CAMPO	PROFESSORES RESPONSÁVEIS	DATA	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES
DOC IV	Pesquisadora Penélope	15/05/2018	Apresentação da pesquisa de Mestrado e início da apresentação do projeto de Doutorado	* ²⁹ Este foi o primeiro momento com o grupo de professores.
DOC V	Pesquisadora Penélope e Professora Formadora Héstia	22/05/2018	Participação da Professora Formadora do Cefapro e finalização da proposta de pesquisa.	*Neste dia, obtivemos a autorização do grupo para a realização da pesquisa.
DOC VI	Professora Selene e Professor Ares	05/06/2018	Socialização das atividades desenvolvidas pelos professores e estudantes durante os “aulões ³⁰ ”.	O tema trabalhado no aulão foi: Produtividade, Profissão e Empreendedorismo.
DOC VII	Professor Poseidon e professora Atena	12/06/2018	Socialização das atividades desenvolvidas pelos professores e estudantes do CRC durante os “aulões”.	O tema trabalhado no aulão foi: Produtividade, Produção e Educação.
DOC VIII	Professora Afrodite	03/07/2018	Socialização das atividades desenvolvidas no aulão pelas professoras e estudantes do espaço de privação de liberdade feminino.	O tema desenvolvido neste aulão foi “Educação e Produtividade”.
DOC IX	Todos	10/07/2018	Os professores se reuniram em grupos menores e socializaram com as coordenadoras o registro das atividades	Neste dia, não participamos da reunião do grupo, mas estivemos no local e realizamos a primeira entrevista

²⁹As ações marcadas por * foram realizadas nos grupos do período matutino e vespertino.

³⁰Os “aulões” são aulas desenvolvidas nos espaços de privação de liberdade a partir de um tema gerador. Deste acontecimento, participam estudantes de todos os segmentos e professores de diversas disciplinas.

			desenvolvidas no primeiro semestre. Foi um momento de reflexão sobre a prática pedagógica e avaliação da mesma.	narrativa com os professores.
DOC XII	Pesquisadora Penélope	14/08/2018	Socialização da pré-análise das observações realizadas durante as reuniões formativas	*Diálogo com o grupo de professores(as) sobre o que pensam das ações formativas analisadas pela pesquisadora.
DOC XIII	Todos	21/08/2018	Finalização das inserções	*Finalização das inserções, apresentação do planejamento de atividades envolvendo o uso de imagem na EJA. Apresentação, pelo coordenador, de instruções sobre o modo de acessar o texto da BNCC e contribuir com a sua construção.

Fonte: Elaborado pela autora.

No dia 10 de julho, embora tivesse sido convidada por duas coordenadoras pedagógicas para participar do momento de avaliação e reflexão, preferimos não participar, não pelo fato de entendermos que não seria um momento formativo; pelo contrário, tratava-se uma ação de extrema importância para a reflexão sobre a prática docente, porém, de acordo com o nosso entendimento, a não participação poderia conferir ao grupo maior liberdade na discussão e, ainda, poderíamos permanecer na parte externa da sala de reuniões na tentativa de realizar alguma entrevista.

Nessa fase de inserções, dois fatos merecem destaque. Em primeiro lugar, o encontro formativo com a apresentação dos trabalhos de mestrado e proposta de pesquisa de Doutorado foi sugestão dos coordenadores a partir da pergunta “em que podemos ajudar”? Todavia, no caso da reunião formativa, construída a partir do diálogo com os professores sobre a pré-análise dos encontros formativos, pedimos licença ao coordenador pedagógico geral e a autorização do grupo para que nós pudessemos desenvolver essa atividade.

Em segundo lugar, todas as reuniões formativas tiveram como mediador Urano, o Coordenador Pedagógico Geral. Chamou-nos a atenção a importância do papel desse mediador no processo formativo e a qualidade da mediação feita por esse profissional, que é formado em Matemática, possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e atua há três anos como coordenador pedagógico na Escola Estadual Nova Chance. Suas atitudes, em especial, ao aceitar

colaborar com o estudo, sua preocupação com o procedimento de coleta de dados, as contribuições feitas aos professores durante as reuniões formativas, os elogios feitos aos colegas de trabalho, a partir da apresentação dos aulões, são indícios de que ele apresenta alguns dos saberes necessários aos educadores com opção progressista (FREIRE, 2016): aceitação do novo, disponibilidade para o diálogo, humildade em reconhecer a importância e o saber do Outro e, também, a esperança e disponibilidade para a mudança.

2.5.7 A Preparação do Momento da Despedida

No dia 03 de julho de 2018, chegamos, como habitualmente, com antecedência ao local no qual aconteciam as reuniões formativas. Quando o coordenador pedagógico responsável pela condução das reuniões chegou, dissemos-lhes que precisaríamos conversar uns minutinhos sobre a proposta de encerramento das reuniões formativas. Combinamos que, após o intervalo do café, enquanto os professores fizessem algumas atividades para os estudantes, conversaríamos. E assim aconteceu, na sala ao lado.

Expliquei-lhe que pretendia oferecer algumas atividades para os professores na próxima reunião formativa, mostrei o planejamento das atividades, entreguei uma cópia para ele da pauta da proposta (conforme Apêndice D) que seria oferecida ao grupo e lhe pedi autorização. Falei que esta reunião formativa aconteceria a partir da leitura de uma imagem, em seguida, faria uma pequena socialização das minhas observações até o momento e, finalmente, seriam lançadas algumas questões para o grupo (DIÁRIO DE CAMPO VIII, 03 de julho de 2018, p. 88).

Rapidamente, ele observou a pauta e o objetivo da proposta de atividade.

O coordenador prontamente aceitou a minha proposta, eu lhe agradei pela acolhida durante todo o processo de pesquisa. Em seguida, voltamos para a sala, afinal, já era hora e finalizar a reunião formativa. Antes do encerramento, falei rapidamente aos professores sobre a proposta e entreguei as questões que seriam abordadas, de forma que soubessem com antecedência os assuntos que seriam discutidos. Como de costume, segui para almoçar (DIÁRIO DE CAMPO VIII, 03 de julho de 2018, p. 88).

Após o período de férias dos professores, em um momento oportuno, no dia 14 de agosto de 2018, realizamos juntamente ao grupo as atividades propostas. Primeiramente, a leitura do quadro *O almoço dos Barqueiros*, de Pierre-Auguste Renoir (Figura 3), com o objetivo de retomar o conceito de prática social e, ao descrever a prática “almoçar” dos barqueiros, a comparamos com a prática social “Formação Continuada”, buscando nas reuniões formativas os elementos necessários para tal interpretação. Propus aos professores a leitura do quadro conforme a proposta triangular de Ana Mae Barbosa³¹. Ainda, encorajamos os professores a utilizarem a leitura de imagem na sala de aula e lhes entregamos um texto com maiores informações sobre a leitura de imagens nessa perspectiva. Fizemos a seguinte proposição: que tal realizar essas atividades com os estudantes?

Figura 3 - Quadro *O almoço dos Barqueiros*, de Pierre-Auguste Renoir



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Almo%C3%A7o_dos_Barqueiros

Em seguida, apresentamos as primeiras análises das inserções nas reuniões formativas. Para evidenciar a aprendizagem docente a partir de um trabalho coletivo, iniciamos com o vídeo “Alimento para todos e todas³²”. Na sequência, destacamos as três aprendizagens no processo de Formação Continuada que foram denominadas processos educativos: a) O “grupo” aprendeu a escutar o Outro; b) Os educadores

³¹Ana Mae Barbosa é uma arte-educadora brasileira que defende que o processo de construção do conhecimento em Arte deve ser orientado por um tripé: Contextualização histórica da obra, sua apreciação artística (ler suas linhas cores e/ou formas) e o (re)fazer artístico.

³²Este vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ONvKULB2Ec>

aprenderam a escutar os educandos; c) a pesquisadora aprendeu a escutar os colaboradores da pesquisa³³.

Após compartilharmos as análises preliminares sobre as nossas vivências no PEFE, demonstrando, assim, as possibilidades de aprendizagem no processo formativo, buscamos dialogar sobre os desafios que se apresentaram nesse processo. Afinal, existem aprendizagens, porém até aquele momento, não era possível compreender se essas atenderiam as necessidades formativas dos professores. Por esse motivo, naquele momento, convidamos o grupo de profissionais da educação da Escola Estadual Nova Chance para dialogar sobre os seguintes assuntos:

- as ações formativas promovidas no decorrer do PEFE;
- as ações da professora formadora do Cefapro no PEFE;
- as contribuições das aprendizagens resultantes do PEFE para as práticas educativas;
- expectativas de aprendizagem dos(as) professores(as) sobre as ações de FC, em especial, aquelas desenvolvidas no PEFE.

Na semana seguinte, dia 21 de agosto de 2018, último dia de inserções, os professores, na primeira parte da reunião, apresentaram ao grupo de que maneira trabalharam ou trabalhariam a imagem na sala de aula com os estudantes, atendendo, assim, a proposta da reunião anterior. Socializaram as atividades envolvendo imagens que foram ou seriam desenvolvidas na sala de aula.

Nesta manhã, após a organização do planejamento feito pelos professores sobre as atividades envolvendo o uso das imagens na sala de aula, o professor Poseidon demonstrou sua intenção em utilizar uma imagem com uma fila de pessoas e ao fundo uma placa imensa com o seguinte anúncio 'Temos Vagas'. Falou sobre importância de se utilizar das imagens para o convívio social e no mundo do trabalho. [...] Ele prosseguiu referenciando a imagem e fazendo um link com o momento em que os estudantes ganharem liberdade e a procura por um emprego e as dificuldades que enfrentarão aqueles que não sabem ler. Para o professor Poseidon, a não aprendizagem da leitura pode prejudicar a convivência de um adulto que vive numa sociedade tecnológica (DIÁRIO DE CAMPO XIII, 21 de agosto de 2018, p. 112).

³³Os itens A e B serão tratados no capítulo 4; posteriormente, discutiremos o item C ao final, em especial, no trecho “À guisa da (in)conclusão”.

A atitude do professor Poseidon, ao participar da proposta feita pela pesquisadora na reunião anterior, como também a abertura dos integrantes desse grupo ao acolher a pesquisadora, suas sugestões e, ainda, muitas vezes, as suas colaborações para a construção do Diário de Campo por meio do compartilhamento das atividades que eram apresentadas em slides aos colegas, demonstram que esses professores possuem um dos saberes mais importantes para a prática educativa: a disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 2016). Trata-se de um diálogo nutrido pelo amor ao próximo, pela busca por uma FC na qual o professor seja o protagonista e pelas lutas pelos seus direitos e de todos os estudantes, em especial, daqueles que se encontram nos espaços de privação de liberdade; é um diálogo sem pressa, afinal, foram necessários dois encontros formativos para finalizar as inserções, preparando a saída do campo de pesquisa e, finalmente, agradecer-lhes e dizer “tchau” ou “até logo”, porque prometemos compartilhar com o grupo os resultados deste estudo. Desse modo,

Como estratégia de saída do campo da pesquisa, resolvi não gravar e tampouco fazer registros no caderno como eu fazia; apenas observei e digitei somente algumas poucas informações após chegar em casa, pois a minha intenção era despir-me da minha roupagem de pesquisadora e vivenciar aqueles momentos formativos sem preocupação, apenas como mais uma integrante do grupo. Sorrimos, tiramos fotos, ganhei até atividades que alguns professores desenvolveram com os estudantes que estão nos espaços de privação de liberdade. Resumo este dia como o clímax das inserções! Finalmente, todos os mecanismos de defesa, distanciamento ou desconfiança se afrouxaram; sendo assim, tanto as atividades propostas como a minha presença parece terem se tornado parte do grupo. Os colaboradores fizeram uma espécie de adoção da pesquisadora. Que felicidade! Porém, tais indícios revelam que a nossa convivência metodológica deveria ser finalizada porque inserções, por meio de observação participante, significam que estou/faço com eles, mas não sou do grupo, portanto, chegou a hora de dizer para os colaboradores de pesquisa: Muito Obrigada! (DIÁRIO DE CAMPO XIII, 21 de agosto de 2018, p. 120).

2.5.8 A realização das entrevistas narrativas

Para a realização das entrevistas, partimos do pressuposto de que o processo de coleta de dados não é linear, porque “o processo qualitativo não é linear e nem

tem uma sequência como o processo quantitativo” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 416). Sendo assim, não determinamos o início e o término das etapas da coleta de dados. As entrevistas foram realizadas nos momentos finais de inserções; todavia, algumas delas aconteceram de forma simultânea a essa ação. O único critério sobre o momento de sua realização seria que o início desta etapa se daria após um tempo de convivência com o grupo, pois isso poderia favorecer o estabelecimento de laços de confiança com os entrevistados ³⁴.

Inicialmente, cogitamos a possibilidade de realizar a entrevista somente com os professores de Língua Portuguesa. Contudo, corroborando o pensamento de Sampiere, Collado e Lucio (2013), após realizarmos a imersão inicial, a partir da observação dos diferentes eventos que ali aconteciam, foi possível identificar a dinâmica cotidiana daqueles que estão naquele ambiente. Esse conhecimento resultante das interações com o grupo e do diálogo “com eles”, os colaboradores, também contribuiu para que o convite para a participação nas entrevistas fosse estendido a todos aqueles que quisessem e pudessem colaborar.

Posteriormente, em vista de um dos conceitos escolhidos para a análise de dados - o diálogo - acreditamos que não seria coerente selecionar um grupo para a entrevista e silenciar alguns colaboradores, pois isso nos levaria a um processo de exclusão. Para Freire (2014, p. 162), o verdadeiro diálogo não é um processo de redução de um em relação ao outro, mas “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.”

Na busca de entrevistas como um processo de aprendizagem mútua entre pesquisadora e pesquisados, momento no qual os professores tivessem a oportunidade de reafirmar sua identidade ao expor seu ponto de vista acerca da Formação Continuada, no dia 03 de julho de 2018, pedimos licença para o coordenador das reuniões formativas, apresentamos a proposta do roteiro narrativo e fizemos o primeiro convite para essa fase da pesquisa, esclarecendo que não seria obrigatória a participação.

Na ocasião, evitamos passar uma lista ou pedir que os colaboradores se manifestassem, pois isso seria uma forma de expor aqueles que aderissem à proposta. Explicamos ao grupo que os convites para as entrevistas seriam mandados

³⁴Para realização desta etapa, escolhemos a técnica de entrevista narrativa.

por e-mail e que o roteiro (apresentado no Apêndice E) seria enviado com antecedência.

Como as repostas dos e-mails demoraram um pouco para chegar, no dia 9 de julho de 2018, no início da noite, ligamos para uma das professoras, a Atena, e perguntamos se ela gostaria de participar da entrevista e lhe disse que seria muito importante a sua participação. Ela se prontificou. Sobre o local da entrevista, quando lhe perguntamos qual espaço seria mais adequado, ela afirmou que poderia ser na Sede da Escola Nova Chance, no dia seguinte, no período matutino.

As pesquisas que envolvem pessoas que estão interligadas aos espaços de privação de liberdade exigem do pesquisador paciência, persistência e resistência. Primeiro, os professores, em sua maioria, possuem compromissos de trabalho e só podem conceder entrevistas durante o intervalo de sua jornada, e também estão ocupados com compromissos pessoais que envolvem atividades relacionadas aos filhos, demais entes familiares, momentos de lazer, afazeres domésticos, entre outros. Em vista disso, realizamos todas as entrevistas no local onde aconteciam as reuniões formativas.

Durante o período da coleta de dados, também ocorreram alguns imprevistos que ocasionaram a suspensão das reuniões formativas:

No dia 29 de maio de 2018, devido à greve dos caminhoneiros iniciada no dia 21 deste mês, não ocorreu o encontro formativo. Por causa da paralisação dos caminhoneiros, vivenciei alguns transtornos, por exemplo, falta de gás de cozinha, redução na frota do transporte público municipal, falta de combustível e suspensão de aulas em diversas instituições, sejam públicas ou particulares (DIÁRIO DE CAMPO V, 22 de maio de 2018, p. 52).

A falta de combustível decorrente da greve dos caminhoneiros resultou na diminuição da frota de ônibus para os professores que dependiam do transporte público; já para os que iam de carro, não havia combustível; logo, não teriam como chegar até as unidades escolares. Além disso, devido ao imprevisto de uma pequena reforma que ocorreu nas dependências da Sede da Escola Estadual Nova Chance, duas reuniões formativas foram adiadas, as que aconteceriam nos dias 19 e 26 de junho de 2018. Posteriormente, devido ao período de férias dos professores ocorrido

na terceira e quarta semanas do mês de julho do mesmo ano, também não ocorreram reuniões formativas.

É comum planejar a rotina diária, mas, devido a imprevistos, (re)planejamos as ações e prosseguimos, (re)organizamos o cronograma de coleta de dados e continuamos com as atividades. Isso demonstra que todo projeto é flexível, sejam aqueles de natureza pedagógica, aqueles voltados para a Formação Continuada que acontece no espaço escolar, ou até mesmo os que trazem em seu bojo uma proposta de pesquisa. Ainda, a transitoriedade resultante do movimento da vida nos levou ao entendimento que os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta e análise de dados e a seleção da amostra de pesquisa são flexíveis.

Desse modo, o trabalho do pesquisador torna-se semelhante ao de Penélope, que, ao tecer seu tapete, desenvolve diversas estratégias para alcançar o objetivo desejado. Paciência, persistência, esperança e até a mudança dos tipos de pontos que se entrelaçam no decorrer da confecção da peça são elementos que contribuem para a construção da trama, como um conjunto de fios que os tecelões fazem passar com a lançadeira entre os fios estendidos.

Semelhantemente às estratégias de Penélope em seu modo de tecer, no processo de organização das entrevistas narrativas, é preciso rever as ações, de modo a repeti-las, caso necessário, buscando novas possibilidades, incluindo desde o momento da seleção da amostra até os procedimentos de coleta e análise dos dados. Um dos exemplos de manifestação de paciência é que esperamos por algum tempo a realização das entrevistas.

Entendemos que a paciência é uma manifestação esperançosa para o pesquisador que propõe que o ato de pesquisar seja imbuído de esperança. Freire (2014, p. 15) explica que “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate” e que a esperança “precisa da prática para tornar-se concretude histórica”.

À luz do pensamento de Freire (2014), compreendemos que o ato de pesquisar é uma busca permeada pela prática da paciência. Esta atitude, por sua vez, resulta em um movimento capaz de modificar a nós e a realidade na qual tomamos parte por meio da (des)construção paciente de nosso “eu/nós”. É a paciência que nos permitiu (re)pensar as nossas ações, assumirmos uma postura de humildade e atentarmos para a escuta do silêncio dos professores, o que representaria talvez um pequeno detalhe esquecido no decorrer da coleta de dados. Estes são detalhes que podem

nos possibilitar uma análise mais aprofundada do universo pesquisado e das ações dos colaboradores de pesquisa.

Assim como Penélope resistimos ao tempo por meio do movimento esperançoso de (re)fazer o tapete, resistimos no decorrer da pesquisa ao tempo que passava depressa e desrespeitava o cronograma. Resistimos, ainda, aos imprevistos que causaram as suspensões de algumas reuniões formativas e, finalmente, à dúvida ocasionada pela demora no processo de entrevistas, que muitas vezes, nos fizeram questionar se os colaboradores aceitariam ou não participar dessa fase da pesquisa. Dessa forma, assumimos a resistência como “dever de brigar” pela boniteza não só de ser gente (FREIRE, 2016, p. 59), mas a de se realizar o presente estudo.

Da mesma maneira que Penélope persistiu na espera de Ulisses, assumindo algumas estratégias, por exemplo, flexibilidade e astúcia de desmanchar tapete à noite, durante o movimento de construção dos procedimentos metodológicos, quando necessário, evocamos uma postura de flexibilidade no que diz respeito ao processo de seleção da amostra de pesquisa porque “a pesquisa qualitativa, por suas características, exige que a amostra seja mais flexível. A amostra vai sendo avaliada e redefinida permanentemente” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 405). Nesse sentido, como fruto da paciência e persistência, na fase das entrevistas, obtivemos uma amostra voluntária de entrevistados.

Utilizada como a forma mais comum nas ciências sociais e médicas, a amostra voluntária é composta por um conjunto de indivíduos que aceitam participar de um estudo voluntariamente. “Esse tipo de amostra também pode ser chamado de ‘*auto selecionada*’, já que as pessoas se apresentam como participantes no estudo ou respondem ativamente a um convite” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 405).

No caso deste estudo, todos os profissionais da educação participantes das reuniões de Formação Continuada que aconteciam na Escola Estadual Nova Chance, nos períodos matutino e vespertino, foram convidados a participarem das entrevistas, incluindo professores, orientadores pedagógicos e a professora formadora do Cefapro responsável pelo acompanhamento naquela unidade escolar.

Finalmente, aceitaram participar desta fase, as entrevistas, cinco professores regentes que atuam nas salas de aula localizadas nos espaços de privação de liberdade, dois orientadores pedagógicos e a professora formadora do Cefapro. Ao investigar o processo de desenvolvimento profissional e a constituição identitária do professor formador, Oliveira (2015) ressalta a sua importância para disseminação das

políticas educacionais. Nesse caso, a autora se refere àquelas de Formação Continuada e aponta que esse profissional é responsável pelo acompanhamento do projeto de Formação Continuada de escolas da rede estadual de ensino. Devido ao valor e relevância do trabalho desempenhado por esses profissionais, é importante ouvi-los, já que é uma possibilidade de conhecer os desafios apresentados a esse profissional no que diz respeito ao desenvolvimento da Formação Continuada na escola.

Dos colaboradores que aceitaram voluntariamente participar da fase de entrevistas, uma é Héstia, a professora formadora do Cefapro; três são frequentadores da reunião formativa do período matutino: as professoras Atena, Afrodite e a orientadora pedagógica Hebe. Do grupo do período vespertino são: a professora Gea, professores Chronos e Zeus. Eros é orientador pedagógico e sempre participava com dedicação das reuniões formativas do grupo do período matutino.

O quadro 10 apresenta a função desempenhada pelos entrevistados, a data e tempo de duração das entrevistas:

Quadro 10 - Participantes das entrevistas

Nº	NOME	FUNÇÃO	DATA	TEMPO
01	Atena	Professora regente	10/07/2018	63 minutos
02	Afrodite	Professora regente	26/07/2018	58 min 13 s
03	Héstia	Professora Formadora	30/07/2018	41 min 30 s
04	Hebe	Orientadora Pedagógica	30/07/2018	64 min 55 s
05	Gea	Professora regente	14/08/2018	103 min 30s
06	Chronos	Professor regente	21/08/2018	52 minutos
07	Zeus	Professor regente	21/08/2018	35 min 30s
08	Eros	Orientador Pedagógico	22/08/2018	72 minutos

Fonte: Elaborado pela autora

Computando o tempo das oito entrevistas, obtivemos uma somatória de 489 minutos e 58 segundos, totalizando assim 8h15min de gravação de áudio, cujas falas foram transcritas e registradas em Diário de Campo, acompanhadas de apontamentos, questionamentos e destaques que nos encaminhavam para uma pré-análise.

Diante do exposto, buscamos com paciência e resistência os momentos nos quais os colaboradores de pesquisa poderiam participar das entrevistas. Desse modo, iniciamos esta fase somente no mês de julho e o tempo de realização entre uma ou outra entrevista, por duas vezes, chegou a um intervalo de quinze dias, nos reforçando, mais uma vez, a importância da paciência e da persistência. Como resultado desse processo, finalmente, “encontramos” oito colaboradores que acreditaram que dizer a palavra poderia ser sinônimo de esperança e luta em favor da qualidade da Formação Continuada.

Imbuídos da mesma persistência e da esperança que Penélope tecia seu (in)terminável tapete a espera de Ulisses, ressaltamos que um dos motivos de escolha pela entrevista narrativa é a liberdade dos colaboradores dizerem a sua palavra sobre o mundo e para o mundo, de modo a repeti-las, (re)fazê-las, quando necessário, a partir de perguntas que também lhe dão a liberdade de dizer a palavra, pois as perguntas gerativas de narrativas são muito pouco específicas e permitem o pesquisador abordar o mundo empírico do entrevistado (FLICK, 2009). A opção pela utilização do Diário de Campo também é devido a liberdade de registrar as informações encontradas em nossa trajetória metodológica (incluímos nos Diários de Campo as transcrições, anotações e algumas pré-análises das entrevistas narrativas). Essa liberdade nos confere autonomia de pensar e analisar o nosso modo de ser e estar no mundo. Nesse processo, o Diário de Campo representa a memória viva da pesquisadora e colaboradores de pesquisa, uma memória esperançosa, questionadora, libertadora.

É a partir desta perspectiva esperançosa que as nossas escolhas metodológicas nos trazem, que teceremos (a seguir) mais uma parte de nosso tapete: as compreensões de Formação Continuada que orientam esse estudo.

3 COMPREENSÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: INDICANDO OS PONTOS FUNDAMENTAIS PARA A TESSITURA DO ESTUDO

Neste capítulo, tecemos pacientemente, assim como Penélope, mais uma parte de nosso tapete. Chamamos esse momento de aumento de nossa tapeçaria, o início de um novo conjunto de pontos com o objetivo de desenvolvê-la. Para isso, a partir da confecção de seis correntinhas, passamos a agulha unindo-as a partir de um anel feito com a linha. Repetimos várias vezes essa ação com a finalidade de formar pequenos círculos que deram início aos *squares*, espécies de pequenos quadrados ou desenhos utilizados no crochê. Se trabalharmos com criatividade e astúcia, a partir de um trabalho artesanal, podemos criar diversas peças (mantas, tapetes, toalhas, roupas, entre outros) por meio da união desses pequenos elementos.

No processo de Formação Continuada, cada participante também é um *square*, espécies de pequenas peças, que se unem através do cruzamento de diversos pontos e formam um tapete epistemológico. Também consideramos um *square* cada capítulo e subcapítulo deste estudo, espécie de unidades que juntas formam essa tese.

Com pontos coloridos, primeiramente, confeccionamos aqueles *squares* que trazem em seu bojo a Formação Continuada a partir da definição do conceito de prática social elaborado pelos pesquisadores da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.

Em seguida, a partir dos Orientativos elaborados anualmente pela Seduc/MT e das políticas públicas para os espaços formativos (SEDUC, 2010), produzimos aqueles que contêm os principais acontecimentos da trajetória da Formação Continuada em Mato Grosso, destacando ainda suas características e desafios.

Por fim, tecemos os *squares* que são entrelaçados a partir de um levantamento de Teses e Dissertações do Banco da Capes, identificando assim, as pesquisas produzidas sobre a Formação Continuada em Mato Grosso, na perspectiva das Políticas Públicas para os espaços formativos³⁵, as escolas.

³⁵A utilização do termo políticas públicas para espaços formativos tem como pressuposto os resultados do estudo realizado por Kapitango-a-Samba e Monteiro (2019, p. 240) no qual os autores constaram a inexistência de uma “Política Pública de Formação Continuada” resultante de um processo decisório e participativo, que resultasse de um diagnóstico para averiguação das condições e dimensões do problema a ser enfrentado, que tivesse o estabelecimento de objetivos e metas, como também, a definição temporal das ações formativas, etc.

Nesse trabalho artesanal, ao final, engendramos o conjunto dessas pequenas peças aos demais com a finalidade de obtermos uma única peça. Nesse processo, conforme o apresentamos a seguir, os desenhos obtidos nos trazem os seguintes significados:

- *De onde pesquisamos?* Esse estudo se insere numa Linha de Pesquisa denominada Práticas Sociais e Processos Educativos.
- *O que pesquisamos?* Uma Formação Continuada que acontece nas unidades escolares mato-grossenses, que está prevista nas políticas para os espaços formativos e nos Orientativos anuais lançados pela Seduc/MT.
- *Por que pesquisamos?* Com a finalidade de contribuir para suprir uma lacuna existente no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas que tratam sobre a FC de professores que atuam nos espaços de privação de liberdade em Mato Grosso.

3.1 A Formação Continuada e o Conceito de Prática Social

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (FREIRE, 2016, p. 50).

Na perspectiva de Freire, o ser humano é um ser inconcluso, inacabado, assim sendo, apresenta o potencial de vir a ser. Dessa maneira, “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social que tomamos parte” (FREIRE, 1993a, p. 79). De acordo com esse autor, ninguém nasce marcado(a) para ser professor (a), nem nasce professor/professora, mas é a partir da nossa participação em práticas sociais que nos constituímos como docentes. Para compreender o pensamento de Freire, é necessário apresentar o conceito de prática social defendido pelos professores e estudantes da Linha de Pesquisa na qual se desenvolveu esse estudo:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33).

Segundo os autores, professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, estado de São Paulo, ao elaborar o projeto pedagógico do curso de Doutorado em Educação, em 1990, criou-se a disciplina³⁶ correlata a este tema. Denominada Práticas Sociais e Processos Educativos, nessa disciplina, professores e estudantes entendiam “que eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas, e, cada um, ao fazê-lo, contribui para a construção de um nós em que todos estão implicados” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 29). A partir desta compreensão, nasceram inúmeros questionamentos.

Para respondê-los, foram realizadas inserções em diversas práticas sociais, assim, estudantes e professores identificavam, criavam e aplicavam procedimentos de pesquisa na busca de apreender posturas, atitudes e valores construídos nessas práticas (OLIVEIRA et al., 2014, p. 30). Sobre esse procedimento, Gonçalves e Silva (2014, p. 26) relata as experiências vivenciadas a partir das inserções em um bairro considerado periferia da cidade de São Carlos-SP, pela sua distante localização do centro deste município. De acordo com a autora,

Por meio de passeios e conversas fomos aprendendo a conhecer a comunidade da Cidade Aracy, identificar e compreender significados do aprender, conviver e construir a vida, e a partir daí sugerir que os professores pudessem articular tais significados com as aprendizagens escolares. Nós, professoras universitárias, passamos a tentar fazê-lo nas disciplinas sob nossa responsabilidade na UFSCar.

Considerando o significado de práticas sociais construído a partir dos estudos e inserções em diversos locais realizadas por este grupo de pesquisadores, Oliveira et al. (2014, p. 33) explicam que as práticas sociais se constroem “em relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades” (...) com os seguintes objetivos:

- *Repassar conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante da vida;*
- *Suprir necessidades de sobrevivência, de manutenção material e simbólica de pessoas, grupo ou comunidade;*
- *Buscar reconhecimento dessas necessidades pela sociedade;*
- *Controlar, expandir a participação política de pessoas, de grupos, de comunidade em decisões da sociedade mais ampla;*
- *Propor e/ou executar transformações na estrutura social, nas formas e racionalidade, de pensar e de agir ou articular-se para mantê-las;*

³⁶Atualmente, a disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos é oferecida aos estudantes dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação.

- *Garantir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos, civis;*
- *Corrigir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos, civis;*
- *Corrigir distorções e injustiças sociais;*
- *Buscar reconhecimento, respeito, valorização das culturas e da participação cidadã de grupos sociais, étnico-raciais marginalizados pela sociedade;*
- *Pensar refletir, discutir e executar ações (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33-34).*

Esse último objetivo citado pelos autores condiz com as ações propostas pelas políticas públicas para os espaços formativos em Mato Grosso. A reflexão do grupo sobre a prática educativa com a finalidade de melhorá-la a partir da realização de novas proposições e ações são algumas das características da pesquisa-ação. Ainda, tal objetivo coaduna-se com a “interformação” (DEBESSE 1982 apud GARCÍA, 1999, p. 20) como ações de aprendizagem que se desenvolvem entre os professores e a partir deles no decorrer da atualização de seus conhecimentos, um momento no qual os sujeitos contribuem para o processo de sua própria formação.

A partir dos estudos realizados por Oliveira et al. (2014) e Gonçalves e Silva (2014) foi possível compreender que em todas as práticas sociais existem processos educativos. Destarte, os processos educativos podem ser compreendidos como as aprendizagens resultantes das interações entre pessoas, grupos e/ou comunidade participantes de práticas sociais. Assim, “nas práticas sociais promove-se a formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 35). Todavia, esses autores apresentam a seguinte preocupação: de que maneira a escola pode “considerar” e “aproveitar” os conhecimentos construídos por crianças, jovens e adultos em suas práticas cotidianas no decorrer de suas aulas, seleção de conteúdos e organização do currículo?

Ao pensar a Formação Continuada como uma prática social também suscita uma preocupação semelhante a dos pesquisadores da Linha Práticas sociais e Processos Educativos, nos levando a propor o seguinte questionamento: será que esses conhecimentos construídos nessa prática social são considerados ou aproveitados na prática desses docentes? O estudo de Silva (2014) contribui para a resposta dessa questão, a autora explica que na Formação Continuada que acontece no espaço escolar, no âmbito do Projeto Sala de Educador, existe a promoção de processos educativos. Utilizando-se da expressão “O *Sala de Educador* como espaço de produção de conhecimento” essa autora conclui que:

[...] os conhecimentos mobilizados no SE, em suma, foram articulados ao fazer pedagógico, tendo em vista as tarefas ligadas ao ensino e ao

universo de trabalho dos professores. Os dados analisados revelam que alguns professores manifestam mudanças de comportamento; passam a fazer reflexões que não faziam antes, resultados de sua participação no SE. Reflexos esses que, na sua maioria, são percebidos pelos professores na sala de aula (relações/interações) e no processo de planejar as aulas (selecionar atividades e metodologias). Assim, algumas situações postas no SE se constituíram como possibilidade para os professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas, tal como preconizado no projeto (SILVA, 2014, p. 123).

À luz do pensamento dessa autora, podemos concluir que os processos educativos resultantes da Prática social de Formação Continuada contribuem para a mudança de comportamento dos docentes, como também, a melhoria de sua prática. Já na perspectiva de Freire (1993a) entende-se que esse processo de interação por meio de práticas sociais, seja entre os seres humanos ou entre os seres humanos e o mundo resulta em constituições identitárias. Assim, no texto “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, Freire (1993a) exemplifica algumas práticas sociais que contribuíram para que ele pudesse se tornar professor:

- Brincadeiras de professor na adolescência: para o autor, o ato de “*brincar*” se constitui uma prática social marcante, conforme relata: “Brinquei tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de “admissão” no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real” (FREIRE, 1993a, p. 79).
- *O ato de Lecionar* também é considerado por Freire (1993a) uma prática importante para o movimento de tornar-se professor, tendo em vista que a aprendizagem na perspectiva de Freire é dialética, ou seja, eu aprendo e ensino simultaneamente. A interação entre o professor e seus estudantes é uma prática social, uma vez, que o grupo está reunido com um objetivo comum: a aprendizagem. Nesse sentido, Freire (1993a, p. 81) destaca sua recusa em “perder em gramatiquices” e sua busca pela “boniteza da linguagem”, evitando assim, reduzir o ato de ensinar como uma atividade mecânica.
- *Dialogar com os estudantes* durante as aulas também seria uma prática social que resultava numa importante experiência docente, assim relata o autor: “Um tempo intensamente vivido por minha experiência docente àquela época era o que dedicava à discussão com os alunos de seus textos” (FREIRE, 1993a, p. 82). Assim, o diálogo permitia que a prática educativa se tornasse um processo dialógico, no qual “a sintaxe emergia esclarecedora da fala viva dos autores dos textos. Não era transplantada das páginas frias de uma gramática” (FREIRE, 1993a, p. 82).

Considerando que as práticas sociais resultam em aprendizagens, Freire (1993a, 84) reafirma a importância das experiências vividas e partilhadas para tornar-se professor. Nesse sentido, para este autor, “[...] não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude”.

Freire (1993b) também considera as cidades como um contexto no qual ocorrem diversas práticas sociais que resultam em processos educativos. Sobre esse fenômeno, o autor define as cidades como contextos educativos.

Em face, finalmente, das relações entre educação, enquanto processo permanente e a vida das cidades, enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa, como prática social, mas também se constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmas (FREIRE, 1993b, p. 16).

Para Freire (1993b, p. 23) as cidades se alongam como educativas num movimento dialético no qual educamos e somos educados simultaneamente, a partir da prática social que tomamos parte em nosso cotidiano, assim, “as cidades somos nós e nós somos as cidades”, portanto, estas são educadoras e educandas, um espaço no qual podemos expressar nossa posição política. Um local no qual não podemos perder de vista nossos sonhos e a utopia. Desta maneira,

A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar, de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época (FREIRE, 1993b, p. 22).

À luz do pensamento de Freire (1993b), consideramos que as interações que acontecem no tempo e no espaço das cidades ou em ambientes rurais, entre grupos que se reúnem com objetivos semelhantes, por exemplo, ir à igreja, ao bar, ao jogo de futebol, ao trabalho, ou inserir-se em ações voluntárias em asilos, orfanatos ou até mesmo participar de festas, manifestações públicas ou cursos, como os de bordado, artesanatos, culinária, arte, entre outros, são exemplos de interações em ambientes não-escolares que podem ser consideradas práticas sociais que resultam em processos educativos.

Nesse sentido, a partir do pensamento de Freire (1993a, 1993b), Oliveira et al. (2014 e Gonçalves e Silva (2014), partimos do pressuposto que a Formação Continuada é uma prática social, pois é um momento no qual, de acordo com os orientativos da SEDUC/MT e políticas públicas para os espaços formativos em Mato Grosso, um grupo de profissionais da educação se reúne, através da partilha e troca de saberes com a mesma intencionalidade: a melhoria das práticas pedagógicas.

O Orientativo (SEDUC, 2014, p. 3) corrobora com a definição de Formação Continuada como prática social, apresentando o Projeto Sala de Educador como um processo que envolve a reflexão coletiva sobre as ações educativas, partilha e discussão. Nesse sentido, a Formação Continuada é um processo de “tecer com” os pares uma rede de saberes, a partir da troca de experiências e “propor com” o grupo novas estratégias educativas.

A inserção da pesquisadora na prática social da Formação Continuada parte do pressuposto que a integração e participação em práticas sociais com o objetivo de pesquisar e compreender os processos educativos que são ali desencadeados promovem a formação dos pesquisadores e dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos que pesquisam juntos e, neste ato, humanizam-se e firmam-se cidadãos e cidadãs (OLIVEIRA et al., 2014, p. 35).

A observação participante através da imersão da pesquisadora no processo de formação dos professores pretende ser um momento de troca de saberes, logo, um espaço de ensino e aprendizagens mútuas o que se constitui como um procedimento importante para alcançar o objetivo proposto neste estudo, pois se sabe que nas práticas sociais

as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los (OLIVEIRA et al., 2014, p. 35).

Posto isto, as nossas inserções nas reuniões formativas do PEFE também são uma possibilidade de pensar com os professores, a partir de suas experiências vivenciadas na sala de aula e refletir com eles sobre os desafios que se apresentam a prática educativa e também em sua formação. Na mesma perspectiva de Oliveira et al. (2014), entendemos a FC como um prática social na qual os professores expõem suas angústias, experiências, de maneira espontânea.

Nessa perspectiva, o diálogo se apresenta como o principal elemento para a construção de uma Formação Continuada libertadora. É por meio dele que podemos libertar as angústias vivenciadas pelos professores solitariamente na sala de aula passando-as de uma perspectiva individual para um âmbito coletivo. Uma vez assumidas coletivamente, o grupo toma consciência dos reais desafios que se apresentam e juntos, buscam possibilidades para enfrentá-los. Essa dinâmica formativa se assemelha à educação libertadora proposta por Freire (2011a).

O diálogo como um fenômeno humano permite minha inserção no mundo por meio da expressão da minha incansável vontade de transformá-lo, ele também se constitui como a manifestação de meu modo de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, se apresenta como um dos elementos primordiais para a construção de uma Formação Continuada feita para os professores, mas proposta por eles. O diálogo na perspectiva de Freire (2011a) permite que as interações humanas que acontecem no interior de práticas sociais se desenvolvam numa perspectiva da humanização, da coletividade e da constante busca pelo ser mais.

Diante do exposto, a seguir, construímos mais uma parte de nosso tapete a partir da tessitura da trajetória da Formação Continuada em Mato Grosso e os desafios enfrentados nesse processo.

3.2 A Formação Continuada no Contexto das Políticas Públicas para os Espaços Formativos em Mato Grosso

De acordo com dados citados na Política para os espaços formativos em Mato Grosso, na década de 90, no estado, aproximadamente 65% dos profissionais da educação não tinham curso superior. Diante de tal desafio, com a finalidade de qualificá-los, o governo do estado definiu como prioritária a Formação Inicial desses profissionais através de parcerias com as universidades as quais passaram a oferecer cursos superiores presenciais, não-presencial (à distância) e cursos parcelados (aulas condensadas no período das férias escolares). Para dar continuidade a essas ações formativas, foi instituída pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) a Política de Formação Continuada e, para a sua implementação, a partir do ano de 1997, foram criados os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros) (MATO GROSSO, 2010).

Inicialmente, a criação dos Cefapros dos municípios de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis ocorreu a partir da publicação do Decreto Estadual nº 2.007/1997. Em 08 de Junho de 1998, o Decreto Estadual nº 2.319 autorizou a criação de mais cinco Centros Formativos, desta vez, nas cidades de Cáceres, Juara, Matupá, Rondonópolis e São Félix do Araguaia. No ano seguinte, o decreto estadual nº 53/1999 permitiu a criação de mais quatro polos: Alta Floresta, Barra do Garça, Confresa e Juína. Finalmente, em 2009, foi a vez das cidades de Primavera do Leste e Pontes e Lacerda (GOBATTO, 2016).

Além da necessidade de ampliar as oportunidades para que os professores tivessem acesso à Formação Continuada, pode-se dizer que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, e a necessidade de cumpri-la no que diz respeito à capacitação dos profissionais do magistério, como também, as experiências formativas desenvolvidas na cidade de Rondonópolis contribuíram para criação dos Cefapros.

Localizados nas principais cidades do estado, os Cefapros possuem algumas funções, entre elas, diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações de Formação Continuada para os profissionais da educação (professores, técnicos administrativos educacionais e apoio educacional) das escolas urbanas, rurais, indígenas, quilombolas e prisionais, mas ainda, disseminar as políticas públicas de educação nas unidades escolares em 141 municípios mato-grossenses e acompanhar a elaboração e o desenvolvimento da Formação Continuada dos profissionais da educação no espaço escolar.

A equipe de profissionais que atuam nos Cefapros é constituída pela 'Equipe Gestora (um diretor, um coordenador de Formação Continuada e um secretário), Equipe Administrativa (técnicos administrativos educacionais e servidores do cargo de apoio administrativo educacional) e Equipe Pedagógica (professores formadores efetivos e selecionados em processo específico para a função' (MATO GROSSO, 2010, p. 21).

Com o apoio do professor formador, cada escola estadual pode elaborar e executar o seu próprio projeto de Formação Continuada de forma coletiva, de acordo com as orientações estabelecidas em um Orientativo (publicado no início do ano). Este documento, elaborado pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP), apresenta as diretrizes para elaboração, implementação,

desenvolvimento e certificação dos estudos de Formação Continuada. Desta maneira,

A Política Pública de formação dos Profissionais da Educação do estado de Mato Grosso é reconhecida como uma importante iniciativa do modelo de formação continuada que considera a escola como locus de formação profissional pelo Relatório da Fundação Carlos Chagas sobre a Formação Continuada no Brasil (2011). Esse modelo de formação de professores, ao propiciar apoio externo à formação docente na escola por meio de centros de formação (Cefapro), introduziu um novo profissional no cenário educacional do estado, o Professor Formador de Professor (PF) (OLIVEIRA, 2015, p. 166).

Partindo desse pressuposto, a Formação Continuada, no viés da Política para os espaços formativos em Mato Grosso, tem como princípio o fortalecimento da identidade dos profissionais da educação e sua valorização, assim, a mesma está prevista na Lei 9394/96, no título VI, parágrafo único, o qual assegura que a formação dos profissionais da educação dar-se-á de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidade de ensino, apresentando como fundamentos a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Além disso, a Lei Complementar 50/98, a qual dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, em seu capítulo I, no parágrafo único defende que “a Secretaria de Estado de Educação deve proporcionar aos Profissionais da Educação Básica valorização mediante Formação Continuada, manutenção do piso salarial profissional, garantia e condições de trabalho [...]”. No capítulo II da referida lei, encontra-se entre as atribuições específicas do professor a busca pela Formação Continuada no sentido de focalizar a perspectiva da ação reflexiva e investigativa. Assim, o profissional da educação torna-se protagonista no seu desenvolvimento profissional.

Entendendo a formação como direito do profissional da educação, em 2003, o projeto de Formação Continuada concebido pela política pública para os espaços formativos em MT foi denominado *Projeto Sala de Professor*. Este, por sua vez, “tinha em sua gênese, um comprometimento com a Formação Continuada dos docentes” (MATO GROSSO, 2010, p. 23).

Em 2009, a partir da publicação da lei 12.014, que reconhece os funcionários das escolas como profissionais da educação, a formação passa a ser voltada para

todos os profissionais, sejam docentes ou não docentes (MATO GROSSO, 2010). Nesse momento, a nomenclatura tornou-se *Projeto Sala de Educador* com a finalidade de “criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade etc.” (MATO GROSSO, 2010, p. 23) para que os profissionais da educação, de modo coletivo, pudessem “tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança de sua prática educativa” (MATO GROSSO, 2010, p. 24).

Assim, a Formação Continuada mato-grossense no viés do Projeto Sala de Educador “busca deslocar a formação da responsabilidade individual para uma responsabilidade pública e, assim, inseri-la no contexto das políticas públicas para transformá-la em compromisso” (MATO GROSSO, 2010, p. 14). A partir da Política Pública de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e da Leitura dos Orientativos, percebe-se que a Formação Continuada com a nomenclatura Projeto Sala de Educador esteve em vigência entre os anos de 2010 até 2015, quando ocorreu a sua substituição a partir da implantação, mesmo que temporária, do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) através da publicação da Portaria 161/2016.

Ao analisar o percurso da Formação Continuada dos profissionais da educação em Mato Grosso, é possível afirmar que a escola se constitui como um espaço formativo e, além disso, a Formação Continuada é assumida como uma responsabilidade pública, mas também, como responsabilidade individual, delegando ao profissional da educação a responsabilidade por sua formação. Segundo Gobatto (2016), essa proposta formativa apresentada pela Seduc/MT aproximou-se também do modelo construtivo apresentado por Nóvoa.

Todavia, nessa perspectiva, Favretto (2006) aponta o modelo dialético de Formação Continuada desenvolvido na Escola Sagrado Coração de Jesus que proporcionava aos professores a “discussão de temas sobre a sua formação, sobre o cotidiano da profissão e sobre o espaço em que se efetiva o debate e a validação das teorias, metodologias, ideias e práticas docentes” (FAVRETTO, 2006, p. 130). No entanto, a autora explica que em meio a instabilidade das políticas de formação os professores buscavam alternativas para superar essas mudanças, “reforçando sua autonomia e se organizando para a função de executores da formação e não apenas receptores passivos” (FAVRETTO, 2006, p. 4).

Sobre esse processo de mudança na concepção de Formação Continuada, Gobatto (2016, p. 42) afirma que

a diversidade de sentidos atribuídos ao termo formação está relacionada à dinâmica do contexto histórico em que ela ocorre e à história das instituições e dos sujeitos que a compõem. Este fato permite compreender as mudanças no foco das ações do Cefapro/MT.

Contudo, a partir da análise de uma entrevista realizada com uma professora participante do grupo de estudo da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, Gobatto (2016, p. 43) afirma que “na escola, as/os professoras/es eram as/os gestoras/es do processo e, posteriormente, no Cefapro/MT, as ações começam a ser gerenciadas pelo Estado” (GOBATTO, 2016, p. 43). Ainda, a autora acrescenta que ao assumir a Formação Continuada, “as/os professoras/es formadoras/es não faziam diagnóstico referente às formações realizadas, apenas montavam cursos e/ou palestras sobre determinados assuntos e aplicavam sem ouvir o que a escola queria e/ou necessitava” (GOBATTO, 2016, p. 45).

Todavia, sobre a trajetória da Formação Continuada e as mudanças ocorridas neste percurso, Troian (2012, p. 32) acrescenta que a Formação Continuada tendo como pressuposto a escola como lócus de formação passou “a ser fomentada entre os anos de 2005 e 2006, consolidando-se como Política Pública efetiva em 2007, a priori, como uma política pública de valorização do magistério”, porém, segundo a autora, “as temáticas estudadas eram direcionadas pela Secretaria Estadual de Educação”.

Entretanto, com o decorrer do tempo, o coletivo de educadores da escola vai percebendo a necessidade de eleger as temáticas a serem estudadas a partir das demandas formativas oriundas da prática pedagógica dos mesmos, e assim o Projeto de Formação passa a se caracterizar pelo atendimento às demandas formativas dos participantes, articuladas com as demandas oriundas da Seduc (TROIAN, 2012, p. 32).

A partir da implantação do Projeto Sala do Professor, a escola passa a ser apontada “como lócus do processo de Formação Continuada, permitindo às/aos profissionais expressarem seus desejos e necessidades” (GOBATTO, 2016, p. 46), corroborando assim, com a Política de Formação dos Profissionais da Educação

sobre o entendimento do local no qual deve ocorrer a formação dos profissionais da educação básica. “Entendemos que o *lócus* de formação é inicialmente a universidade, mas depois, este ambiente se transfere principalmente à escola, o lugar do exercício profissional” (MATO GROSSO, 2010, p. 7).

Assim, o orientativo nº01/2014, de fevereiro de 2014, reforça a compreensão da Política para os Espaços Formativos sobre a escola como um local propício para a aprendizagem dos profissionais que nela atuam, a partir do diálogo coletivo:

O Projeto Sala de Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas, e para um objetivo principal de fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens (MATO GROSSO, 2014, p. 3).

Nesse sentido, o Projeto Sala de Educador é definido como aquele que

[...]deve promover discussões, para que por meio delas, os profissionais se tornem sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática [...]. Desse movimento deve surgir uma educação/ensino numa perspectiva colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação (MATO GROSSO, 2014, p. 3).

No ano de 2014, para objetivar a qualidade da educação dos estudantes das escolas públicas, duas questões nos chamam a atenção neste orientativo: primeiro, a preocupação voltada para a inclusão dos resultados das avaliações externas como parte do diagnóstico da realidade da unidade escolar e necessidades de aprendizagem dos estudantes e a reflexão de tais resultados, de modo, a contribuir para a identificação dos desafios e organização do Projeto Sala de Educador.

Outra novidade é que este orientativo demonstrou respeito quanto às decisões do coletivo das escolas que aderiram ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa permitindo que as temáticas propostas para estudos e reflexão destes programas de Formação Continuada poderiam “compôr estudos de grupos específicos do Projeto Sala de Educador a partir do segundo semestre” (MATO GROSSO, 2014, p. 8), manifestando

assim, a preocupação quanto a continuidade da participação dos professores nas ações formativas dos programas federais.

Em 2015, podemos considerar que dois pontos permanecem explícitos no “Orientativo 2015”, primeiro, a preocupação com a Formação Continuada dos Professores que aderiram aos programas federais de Formação Continuada: o Pnaic e o Pnfem, permitindo assim, a continuidade dos estudos das temáticas no Projeto Sala de Educador até a finalização. Ainda, a preocupação com o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e a importância de se considerar tais resultados para a elaboração do projeto que compõe a Formação Continuada dos profissionais da educação. Assim, também, “faz-se necessário retomar os dados da avaliação das ações de formação realizada no ano anterior, como ponto de partida para elaborar o de 2015” (MATO GROSSO, 2015, p. 2).

Sendo assim, este orientativo apresenta como conteúdo instruções para a elaboração do Projeto Sala de Educador, traz sugestões para orientar a reflexão e a (re)elaboração do Projeto. Demonstra, ainda, quais itens o projeto deve conter e quem são os atores envolvidos no processo de formação e quais as suas respectivas atribuições. De acordo com este documento, a continuidade do acompanhamento, participação e certificação permanecem como atribuição dos Cefapros. Ademais, discorre sobre cronograma em que as atividades devem ser realizadas e sugestões sobre a avaliação e a socialização dos resultados ao final dos encontros.

Neste documento, aparece a restrição de horários para a realização dos estudos do Projeto Sala de Educador. Para as escolas que possuem funcionamento noturno, não seria recomendada a realização de reuniões formativas entre as 17h00 e 18h30min. Ainda, ficam proibidas a realização de reuniões formativas entre o período entre 11h00 e 13h00. Ainda,

Os recursos financeiros que dão suporte a formação continuada ocorrida nas unidades escolares em Mato Grosso devem estar previstos no PPP, ‘conforme a Instrução Normativa do ano corrente, para garantir os materiais (livros, cadernos de registros, equipamentos etc.) necessários à execução do Projeto Sala de Educador’ (MATO GROSSO, 2015, p. 14).

Neste período, o orientativo PSE permitiu a organização dos estudos por área de conhecimento, eixo profissional, modalidades e/ou especificidades, mantendo como carga horária mínima de 80 horas. Porém, as reuniões formativas deveriam

culminar em um projeto de intervenção, “esses profissionais devem, nos momentos destinados ao Planejamento Didático, definir a métodos ou estratégias tendo em vista, uma atuação interdisciplinar, transdisciplinar e/ou multidisciplinar”. Para a organização das atividades pedagógicas aparece como sugestão o complexo temático, projetos de trabalho, sequências didáticas, temas geradores, entre outros (MATO GROSSO, 2015, p. 11).

Posteriormente, a Portaria 161, no ano de 2016, instituiu para os profissionais da educação, o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) o Projeto de Formação Continuada dos Profissionais Técnicos e Apoio administrativos Educacionais (PROFTAAE) e criou o Núcleo de Desenvolvimento Profissional da Escola (NDPE). De acordo com o Diário Oficial 26.758, os estudos deste projeto de Formação Continuada devem ser realizados pelos profissionais da educação considerando a escola como o Núcleo de Desenvolvimento Profissional.

De acordo com o seu artigo 2º, à Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica-SUFP/SEDUC-MT seria responsável pela elaboração, implementação execução e avaliação dos estudos formativos e projetos de intervenção, porém, a avaliação dos projetos será feita pela SUFP em parceria com suas unidades vinculadas denominadas Cefapros. No artigo 3º, em seu inciso 2º, consta que os estudos, pesquisas e os projetos de intervenção pedagógica deverão ter como foco a análise da necessidade de aprendizagem dos estudantes, buscando superar as dificuldades diagnosticadas, potencializando a aprendizagem discente e, além disso, permitir a aprendizagem dos docentes.

Pode-se dizer que neste ano houve algumas mudanças e avanços sobre as ações que envolvem a Formação Continuada. Primeiro, a divisão em dois grupos de profissionais da educação para a realização dos estudos: de um lado, os professores e, do outro, profissionais que atuam na nutrição escolar, infraestrutura escolar, vigilância, segurança, limpeza, secretaria, biblioteca e laboratório de informática. Segundo, pela primeira vez, aparece no anexo deste orientativo uma lista de temáticas (Projeto de intervenção, Pesquisa-ação e Avaliação Educacional) e, finalmente, um cronograma com datas específicas para os estudos juntamente com uma lista de referências de autores e obras.

No primeiro semestre, os professores deveriam estudar coletivamente as temáticas propostas e, no segundo semestre, seria um momento em que o professor deveria fazer estudos necessários para sua prática em sala de aula, articulação entre

o planejamento e aplicação dos conhecimentos em sala de aula. Schavaren (2018, p. 148) nos explica que devido a greve no ano vigente que ocorreu no período de 31 de maio a 09 de agosto além da alteração no cronograma, desde a implementação do PEIP até a sua finalização “foi necessário analisar os aspectos de duas portarias devido à alteração da Portaria nº161/2016 pela nº322/2016.”

No ano de 2016, o encerramento das atividades referentes ao processo de Formação Continuada seria marcado por um Seminário de Experiências de Intervenção Pedagógica, organizado em parceria com os Cefapros, Diretores de Escola e, se necessário, Assessores Pedagógicos. Apesar desta iniciativa inovadora, Schavaren (2018) ao investigar como os professores de Matemática do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de Paranaíta-MT compreendem e encaminham o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica PEIP obteve os seguintes achados:

Primeiro,

Apesar dos professores relatarem que a formação continuada proposta levou-os a refletir, analisamos que essa reflexão não partiu da necessidade de compreender quais eram as suas necessidades e nem sequer conscientizou-os de que o processo seria essencial para a ampliação da construção dos conhecimentos teóricos e práticos, pois foi realizado com ações pré-determinadas (SCHAVAREN, 2018, p. 156).

Segundo,

Através das manifestações dos professores podemos afirmar que na escola investigada o PEIP não atingiu o objetivo que tinha como foco a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, uma vez que a elaboração do diagnóstico e consequentemente as ações de intervenção não foram realizadas (SCHAVAREN, 2018, p. 156).

Para a autora, nesta unidade escolar, não foi possível atingir aos objetivos propostos no PEIP, uma vez que, para a elaboração deste projeto de Formação Continuada não se partiu da necessidade dos professores, mas da “utilização dos resultados das avaliações como indicativos para melhorias das práticas profissionais e de proficiência dos alunos” (SCHAVAREN, 2018, p. 150). Além disso, na unidade escolar pesquisada, o diagnóstico e as ações de intervenção não foram realizados.

No concerne à Formação Continuada no estado de Mato Grosso, é interessante salientar que os professores da rede estadual de ensino (tanto interinos como efetivos), possuem 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) de sua jornada de trabalho semanal dedicadas para o desenvolvimento de atividades

relacionadas ao processo didático-pedagógico, conforme o artigo 38 da Lei Complementar 50/1998 e as quatro horas semanais dedicadas a Formação Continuada estão inclusas como hora-atividade³⁷.

No caso dos demais profissionais da educação, eles “não têm em sua carga horária de serviço horas destinadas para formação”, por esse motivo, construir um currículo voltado para o seu desenvolvimento profissional é um desafio (SEDUC, 2016, p. 15). Logo, sua participação na Formação Continuada é facultativa, porém, a participação no processo formativo implica na contagem de pontos para a atribuição de aulas livres ou ocupação de cargos de apoio e/ou administrativo educacional, ou seja, no caso do profissional interino esse quesito poderia prejudicar a sua permanência na unidade escolar porque “o Estado promove o enquadramento do processo formativo, ao vincular a certificação como critério de atribuição de aulas. Desta forma, o ar de direitos passa a ter contornos de obrigatoriedade” (XAVIER, 2013, p. 40).

Em 2017, o Projeto de Formação docente na escola cita como ponto de partida para a sua elaboração dois instrumentos:

[...] o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o plano de formação na escola no ano anterior, instituído pelas Portarias nº 161 e nº 322/2016 e denominado Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP-com propósito experimental) (SEDUC, 2017, p. 156).

Neste orientativo o levantamento das necessidades formativas deve ancorar-se, primeiramente no marco situacional do PPP, de modo que as temáticas de estudo não estejam desvinculadas das características da escola, do processo de ensino e aprendizagem. Mas ainda, deve ser considerado o marco operativo do PPP, em especial, os resultados das avaliações internas. Por fim, o levantamento das necessidades formativas pressupõe ainda a análise dos resultados das avaliações externas.

³⁷No artigo 38 da LC 50/98 encontramos a seguinte definição para a expressão “hora-atividade”:
§ 1º Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à *articulação com a comunidade* e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola (MATO GROSSO, 1998, grifo nosso).

No ano de 2018, a Formação Continuada dos profissionais da educação está prevista no orientativo denominado “Pró-Escolas Formação”, proposta na qual está prevista no contexto do Programa Pró-Escolas de Ensino, o qual “abrange todas as atividades relacionadas ao cotidiano escolar e que estão ligadas diretamente a prática pedagógica” (SEDUC, 2018, p. 2).

O objetivo do Programa Pró-Escolas é transformar a educação no estado de Mato Grosso, de maneira a dinamizar o ensino com qualidade. Para este fim, o Programa está estruturado nos seguintes eixos: Pró-Escolas Ensino, Pró-Escolas Inovação, Pró-Escolas Infraestrutura e Pró-Escolas Esportes e Lazer (SEDUC, 2018, p. 2).

Encontramos em seu desdobramento o Programa Pró-Escolas Formação (PEFE) com o seguinte entendimento: “compreende-se a Formação Continuada como imprescindível para que os profissionais da educação acompanhem as constantes transformações que ocorrem na sociedade e no âmbito das relações escolares” (SEDUC, 2018, p. 2). Diante das mudanças vertiginosas que ocorrem em nossa sociedade, a Formação Continuada na perspectiva do PEFE

[...] propõe um olhar sobre a formação continuada que considera os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação, mas, principalmente, a relação deles com a prática pedagógica a partir de um diagnóstico situacional com o emprego de técnicas e recursos que apontam as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no âmbito do processo ensino-aprendizagem (SEDUC, 2018, p. 2).

Diante do exposto, ao analisar os Orientativos do período de 2014-2018 foi possível identificar que as necessidades formativas dos professores não aparecem em nenhum destes documentos. Neles, considera-se no processo de escolha das temáticas de estudo a análise do Projeto Político Pedagógico na unidade escolar, os resultados das avaliações internas e externas, as necessidades de aprendizagem dos estudantes, porém, nada encontramos entre as ações de elaboração das ações formativas um diagnóstico afim de com a finalidade de identificar as necessidades formativas dos professores, explicitadas a partir da escuta de seus dizeres.

Além disto, esses documentos elegem a escola como um espaço formativo que se constitui juntamente com os seus profissionais uma comunidade de aprendizagem na qual os professores discutem em conjunto os desafios inerentes ao

processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, a partir da perspectiva de Nóvoa (2009) e Imbernón (2010, 2011).

Esse primeiro autor afirma que para a superação dos dilemas atuais é necessário passar a formação dos docentes para dentro de sua profissão. A partir da comparação da rotina dos médicos, os quais elaboram diagnósticos de saúde dos pacientes a partir de uma reflexão conjunta, ele defende que no espaço escolar, o coletivo dos profissionais deve estudar, de forma aprofundada, cada caso de insucesso escolar e, também, analisar as práticas pedagógicas, demonstrando compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2009, p. 16-18). Imbernón (2010, 2011) em uma perspectiva semelhante à Nóvoa (2009) defende a Formação Continuada como uma aprendizagem coletiva e pensada para e pelos profissionais que dela participam a partir dos desafios que se apresentam a prática educativa. Dessa maneira, a formação é desenvolvida por meio da pesquisa-ação.

Todavia, para se desenvolver as ações formativas numa perspectiva da articulação entre teoria e prática de modo a contemplar as necessidades dos docentes, em especial, aquelas que se referem aos desafios que se apresentam a sua prática ainda é um desafio, conforme estudo realizado por Mello et. al. (2019). Nesse sentido, Nascimento et al. (2019, p. 60) sobre as ações formativas que acontecem no espaço escolar defende a necessidade de definição de “uma metodologia de formação coerente com aquilo que está anunciado nos Documentos da SEDUC/MT” referindo-se a necessidade do protagonismo dos professores em seu processo formativo.

Diante do exposto, promover ações formativas que permitam o protagonismo docente e o respeito a sua singularidade, de modo a respeitar a sua fase de desenvolvimento profissional, sua história de vida e seu modo ímpar de desenvolver o trabalho docente se constitui como uma dos maiores desafios das políticas para os espaços formativos: “propor uma formação que atenda às “diferenças professorais”, para que os docentes sejam capazes de entender melhor e, assim, dar sentido à sua profissão” (FAVRETTO, 2006, p. 34).

Para vencer os desafios que se apresentam à Formação Continuada, o diálogo com os professores pode se apresentar como uma das possibilidades para contribuir para a mudança da prática educativa, todavia, não se trata somente da promoção de um diálogo conforme previsto nas políticas públicas para os espaços formativos

(SEDUC, 2010, p. 24): uma Formação Continuada a partir da promoção de “um diálogo permanente.”

Precisamos ampliar essa concepção de que as aprendizagens dos professores no processo de Formação Continuada são construídas somente no/pelo diálogo entre os pares; mas sim, elas são tecidas por meio de um diálogo a partir deles e com eles que não se esgote na relação eu e tu. Necessitamos de um diálogo sobre isso: a necessidade formativa dos professores. E “Isso” não aparece nos orientativos analisados e na política para os espaços formativos (SEDUC, 2010). É a partir dessa preocupação que, a seguir, realizamos um levantamento sobre as dissertações e teses produzidas sobre a Formação Continuada em Mato Grosso com a finalidade de conhecer a maneira que elas abordaram esse tema.

3.3 A Revisão Bibliográfica das Dissertações e Teses Produzidas nos Programas de Pós-Graduação sobre a Formação Continuada em Mato Grosso

Com o objetivo de identificar as produções científicas que se aproximam do tema escolhido nesta tese e, assim, contribuir para a sua construção, escolhemos analisar, primeiramente, os títulos de dissertações e teses produzidas sobre a Formação Continuada em Mato Grosso e, posteriormente, os seus resumos que se encontram disponíveis no portal da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Este, por sua vez, é um site que apresenta acesso livre ao público, oferecendo, dessa maneira, uma biblioteca virtual com um rico acervo de pesquisas de Mestrado e Doutorado de diversas instituições brasileiras de Ensino Superior.

Concordamos com Alves (1992, p. 54) que a revisão bibliográfica “tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” e por esse motivo possui extrema importância. Assim sendo, fizemos o presente levantamento no ano de 2017, período no qual estávamos escrevendo o projeto de pesquisa. As informações encontradas nas dissertações e teses produzidas sobre a Formação Continuada em Mato Grosso nos auxiliaram a definir o objetivo e a questão de pesquisa.

O diálogo com pesquisadores que tratam sobre a Formação Continuada em Mato Grosso a partir do levantamento das pesquisas produzidas sobre esse assunto nos auxiliou na escolha do caminho a ser trilhado para a realização do presente

estudo trazendo-nos também contribuições teóricas para a sua construção. Para isso, iniciamos pacientemente a tessitura de nosso tapete através da análise de títulos e resumos optando pela abordagem bibliográfica por considerar que seja a mais adequada.

Partindo desse pressuposto, delineamos algumas questões: a) Quais referenciais teóricos são utilizados nessas pesquisas? b) Que caminhos metodológicos são percorridos pelos pesquisadores? c) Quais são os principais resultados encontrados pelos pesquisadores? d) Quais estudos podem contribuir para a elaboração desta tese?

Para responder a essas questões, organizamos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar os principais referenciais teóricos apresentados; b) Identificar os métodos utilizados pelos pesquisadores em teses e dissertações sobre a FC em Mato Grosso; c) Conhecer os resultados dos trabalhos que envolvem a Formação Continuada; d) Analisar quais pesquisas podem contribuir para a elaboração desta tese.

Para alcançarmos tais objetivos, optamos por iniciar a busca pelas pesquisas de Mestrado e Doutorado a partir do ano de 2009, em que, segundo Gobatto (2016, p. 49), a importância da atuação do Cefapro/ MT foi reafirmada partir da publicação do Decreto Federal nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério.

Para a realização do levantamento das dissertações e teses utilizamos o descritor 'Formação Continuada em Mato Grosso'. Escolhemos esse descritor pela amplitude da busca que ele nos proporcionaria. Se utilizássemos, por exemplo, o descritor 'Sala de Educador' poderíamos selecionar as pesquisas realizadas somente no momento em que o projeto de FC era denominado Sala de Educador. Se utilizássemos, por exemplo, PEIP também emergiriam somente os estudos referentes à FC no ano de 2016 e, assim sucessivamente.

Ao utilizarmos como descritor uma ideia macro sobre o assunto que pretendíamos pesquisar, neste caso, a Formação Continuada de professores que acontece nas escolas mato-grossenses, obtivemos um total de 491.499 pesquisas. Neste montante, devido ao descritor escolhido, também apareceram pesquisas realizadas no Mato Grosso do Sul.

Iniciamos com a realização da leitura dos trezentos primeiros títulos que apareceram e, sempre que necessário, ou seja, quando o tema de pesquisa não

estava explicitado nestes, recorriamos à leitura dos respectivos resumos. A partir disso, escolhemos somente os trabalhos que se referem à Formação Continuada orientada pela política para os espaços formativos em Mato Grosso. Observamos que as pesquisas desenvolvidas emergem da seguinte maneira:

Quadro 11: Pesquisas sobre a Formação Continuada em Mato Grosso

Nº	Título	Autor(a)	Objetivo	Categoria	Instituição	Ano
01	Formação Continuada: o Sala de Educador como espaço de produção de conhecimento	SILVA, Cristiana de Campos	Investigar o projeto de formação continuada Sala de Educador desenvolvido em uma escola de rede estadual em Cáceres-MT	Mestrado	UNEMAT	2014
02	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das ciências da natureza.	GOBATTO, Marcia Regina.	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Mestrado	UFMT	2012
03	A política pública do estado de Mato Grosso para a educação de jovens e adultos e o trabalho dos professores formadores da EJA	SANTOS, Sávio Antunes	Refletir como o professor formador da EJA reelabora a política pública de estado na dinamização da formação dos professores que atuam na EJA	Mestrado	UFMT	2013
04	A Política de Formação continuada de professores em Mato Grosso: Percepções de um grupo de Professores/Formadores do CEFAPRO	XAVIER, Isaias de Oliveira.	Compreender como a política interfere, e, quais são os significados atribuídos às ações do Cefapro	Mestrado	UFMT	2013
05	A escola organizada por ciclos de formação humana e a formação no Projeto Sala de Educador	TROIAN, Thielide Veronica da Silva Pavanelli.	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Mestrado	UFMT	2012
06	Formação Continuada de Arte/Educadores nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de MT (2009-2010)	HOFFMANN, Traudi.	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Mestrado	UFMT	2012

07	Política de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da Educação Básica	SILVA, Rosivete Oliveira da.	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Mestrado	UFMT	2012
08	Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres-MT: identidades em construção	LIMA, Roseli Ferreira.	Compreender como a formação continuada, via Projeto Sala de Educador da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, em Cáceres-MT, articula as Diretrizes Operacionais e a construção de identidades enquanto escola do campo	Mestrado	UNEMAT	2013
09	A política de formação continuada dos professores do ensino médio de uma escola estadual do município de Diamantino/MT	NOBILE, Michelle Graziela de Oliveira.	Compreender na política de formação continuada na escola estudada, os discursos, estratégias e necessidades formativas dos professores do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Diamantino-MT.	Mestrado	UFMT	2014
10	Processos de (re)organização da política pública de formação de professores no estado de Mato Grosso	APORTA, Luciane Ribeiro.	Entender o percurso da criação dos Centros de Formação de professores como ação de implementação dessa política	Doutorado	UNESP	2016
11	Contribuições de projetos formativos desenvolvidos no Projeto Sala de Educador ao ensino de Ciências do 1º e 2º ciclos	RIBEIRO, Josiani Leitner.	Pesquisar como se configuram os temas de ensino de Ciências em ações de formação continuada de	Mestrado	UFMT	2016

			professores desenvolvidos no Projeto Sala de Educador verificando se houve contribuições que provocaram mudanças significativas na prática pedagógica do ensino de ciências			
12	Projeto Sala de Educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso	VAZ, Marilza Jacomini Rubinho	Analisar como os professores compreendem o PSE enquanto política de formação e sua contribuição nos campos teórico, didático, pedagógico e do ensino e aprendizagem	Mestrado	UNEMAT	2016
13	Práticas de formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso: o caso do Projeto Sala de Educador em São Félix do Araguaia	BORGES, Haroldo.	Analisar o desenvolvimento do PSE enquanto política e prática de formação continuada e as possíveis relações com a constituição do trabalho coletivo dos profissionais da educação em uma escola estadual de São Félix do Araguaia-MT	Mestrado	UNEMAT	2016
14	Professores de Língua Portuguesa: uma análise das concepções de formação contínua que norteiam os processos de desenvolvimento profissional na escola	MONTEIRO, Renata Ribeiro	Pesquisar as concepções de formação contínua de professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Mato Grosso	Mestrado	UFMT	2015
15	Trajetórias pessoais e profissionais: percursos formativos de formadores de professores de Língua Portuguesa que	EVANGELISTA . Edson Gomes	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Mestrado	UFMT	2011

	atuam no Cefapro de Cuiabá-MT					
16	A questão da leitura na formação contínua de professores de Língua Portuguesa: o que leem, o que discutem	SOUZA, Danielle Loana Gonçalves de	Verificar os problemas diagnosticados pelos professores de linguagem em relação à disciplina de modo a analisar se o que leram estava relacionado às suas práticas e aos problemas por eles levantados e apontados nos projetos de intervenção das escolas pesquisadas	Mestrado	UFMT	2013

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao pesquisar as produções acadêmicas dos cursos de Pós-Graduação, nível Mestrado e Doutorado, utilizando-se do descritor “Formação Continuada em Mato Grosso”, das 16 pesquisas selecionadas no quadro 11, identificamos a predominância de dissertações com este tema. Encontramos somente uma tese. Quanto ao período de levantamento, apesar de buscarmos desde o ano de 2009, no Banco de Teses e Dissertações Capes apareceram os trabalhos produzidos entre os anos de 2011-2016. Destes, verificamos que as pesquisas desenvolvidas sobre a Formação Continuada em Mato Grosso, na perspectiva das políticas públicas para os espaços formativos, são voltadas para os seguintes assuntos:

- *A Formação Continuada como um espaço de produção de conhecimento;*
- *A Formação Continuada desenvolvida pelos professores formadores da EJA;*
- *As políticas públicas de Formação Continuada;*
- *A Formação Continuada de Arte/Educadores, Professores do Ensino Médio, Professores que atuam nas escolas do Campo e professores de Língua Portuguesa.*
- *Os percursos formativos dos professores formadores;*
- *A implementação da Formação Continuada pelos professores formadores.*

Verificamos também que prevalecem as instituições de ensino superior localizadas em Mato Grosso quando se trata do desenvolvimento de estudos sobre a

Formação Continuada, que é desenvolvida na escola e na perspectiva das políticas públicas deste estado. Dos trabalhos selecionados, 11 estudos de mestrado foram desenvolvidos na UFMT, 4 estudos de mestrado na UNEMAT e somente um estudo de doutorado foi desenvolvido em uma instituição de ensino localizada no estado de São Paulo.

Ainda, sobre as pesquisas selecionadas, realizamos a leitura do resumo daquelas posteriores à Plataforma Sucupira, pois trabalhos anteriores não possuem o resumo disponível neste Banco de Teses e Dissertações. Ao realizar a leitura dos resumos, identificamos que somente um autor (SANTOS, 2013) explicitou em sua dissertação de mestrado, a utilização do pressuposto freiriano inconclusão para discutir a Formação Continuada, opção esta que se aproxima dos pressupostos teóricos que assumimos para a realização de nosso estudo.

Por conseguinte, verificamos que a pesquisa realizada por Silva (2014) em um curso de Mestrado de uma universidade pública mato-grossense, com o objetivo de investigar o projeto de Formação Continuada Sala de Educador desenvolvido em uma escola de rede estadual em Cáceres-MT, apresenta uma perspectiva esperançosa, assim como nós, ao evidenciar o Projeto Sala de Educador como espaço de produção de conhecimento.

Apesar dos desafios, Silva (2014) evidencia que as reflexões dos professores tomam como subsídio para a produção de conhecimento, as situações vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem e os acontecimentos da sala de aula e do contexto escolar; assim sendo, a Formação Continuada, na perspectiva do Projeto Sala de Educador, permitiu “a mobilização de saberes pedagógicos que refletem diretamente no trabalho dos professores” (SILVA, 2014, p. 7).

Ao prosseguirmos com a leitura das pesquisas selecionadas (lembrando que não analisamos os trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira), verificamos o método utilizado pelos pesquisadores e os respectivos resultados destes estudos. Com a finalidade de apresentar essas informações, elaboramos o quadro 12:

Quadro 12: Percurso metodológico e principais resultados das Pesquisas sobre a Formação Continuada em Mato Grosso

N°	TÍTULO	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS	PRINCIPAIS ACHADOS
01	Formação Continuada: o Sala de Educador como espaço de produção de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem qualitativa - Uso de questionários e observações dos encontros formativos realizados no PSE 	Verificou-se que a Formação Continuada SE propiciou a mobilização de saberes pedagógicos que refletem diretamente no trabalho dos professores.
02	A política pública do estado de Mato Grosso para a educação de jovens e adultos e o trabalho dos professores formadores da EJA	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de documentos, em especial, do Documento de Política Pública para a EJA - Entrevistas com quatro professores formadores da EJA 	Os professores formadores da EJA são atores fundamentais na mediação da política pública da EJA [...]. Na dinamização da formação com os professores das escolas, os professores formadores podem fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo, não se isentando da responsabilidade com estes educadores e educadoras que também são jovens e adultos inacabados.
03	A Política de Formação continuada de professores em Mato Grosso: Percepções de um grupo de Professores/Formadores do CEFAPRO	- Utilização de entrevistas semiestruturadas com dois grupos de professores/formadores, ao todo, 12 sujeitos.	Os resultados obtidos revelam um quadro repleto de conflitos, fazendo-se presentes a condição inadequada para a prática formativa, resistência ao trabalho do Cefapro, desconhecimento das unidades escolares, divergência de concepções concernentes à formação continuada. Apesar dos contratemplos apontados pelos professores/formadores, estes consideram a FC como imprescindível à melhoria da qualidade da educação.
04	Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres-MT: identidades em construção	- Análise de documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico e Projeto Sala de Educador), observação participante na FC e entrevistas semiestruturadas com 11 professores.	A análise de dados revelou que o trabalho de formação continuada em desenvolvimento não tem se pautado intencionalmente no documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mas é possível identificar que nas propostas de FC, nas práticas e dizeres dos professores, aspectos como trabalho e participação coletiva, bem como considerações quanto à especificidade das realidades do campo, as quais evidenciam um processo de construção de identidades da escola e dos sujeitos relacionadas ao campo como um espaço educativo com características próprias.
05	A política de formação continuada dos professores do ensino médio de uma escola estadual do município de Diamantino/MT	<ul style="list-style-type: none"> -Abordagem qualitativa de cunho interpretativista. - Uso de questionários e entrevistas com 8 professores do Ensino Médio, o diretor e 	Os resultados apontaram que não há uma formação específica para os professores do Ensino Médio desenvolvida pela rede estadual de ensino e, ainda, a existência de falhas na formação oferecida aos

		coordenador pedagógico da escola estudada e coordenador Pedagógico do Cefapro de Diamantino-MT.	profissionais da Educação Básica da rede estadual, principalmente durante a fase de planejamento, que não tem considerado a realização de um diagnóstico das reais necessidades de formação desses profissionais.
06	Processos de (re)organização da política pública de formação de professores no estado de Mato Grosso	- Abordagem qualitativa	Emerge o reconhecimento dos Cefapros na execução de formação continuada para os profissionais da educação no Estado de Mato Grosso. As interpretações das informações apresentadas, reveladas pelos sujeitos/entrevistados, evidenciam essa importância do trabalho realizado pelos Cefapros, a necessidade da reflexão crítica das escolas e o fortalecimento de espaços inovadores para a formação do educador.
07	Contribuições de projetos formativos desenvolvidos no Projeto Sala de Educador ao ensino de Ciências do 1º e 2º ciclos	- Abordagem qualitativa. - Análise Bibliográfica, análise documental que compreendeu o período de 2010-2013 e entrevista semiestruturada aplicada a 34 professores participante do PSE que lecionam em 10 escolas.	A partir da coleta de dados e da realização de um produto educacional, uma Oficina de Formação Continuada em Ensino de Ciências, os dados mostraram que um dos caminhos possíveis para implementar o ensino de Ciências na escola é utilizar a abordagem investigativa e oferecer atividades significativas aos alunos.
08	Projeto Sala de Educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso	- Abordagem qualitativa. Estudo de Caso. - Balanço das produções acadêmicas. - Estudos das leis, orientativos e do Projeto (de FC das unidades escolar) que regem a FC.	A Formação Continuada possibilitou mudanças no campo didático pedagógico e do ensino aprendizagem, no entanto, os dados apontam que nem sempre acontece a relação teoria/prática e algumas vezes os estudos teóricos não atendem as necessidades do contexto.
09	Práticas de formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso: o caso do Projeto Sala de Educador em São Félix do Araguaia	- Abordagem qualitativa, em uma perspectiva crítico-dialética. - Análise de Documentos oficiais. -Entrevistas semiestruturadas com onze professores. - Estudo de Caso.	As análises indicam que a escola, enquanto coletivo de professores, compreende e se apropria da política de formação continuada, resignificando-a, por meio de práticas de formação e de planejamento coletivo das ações pedagógicas realizadas no espaço do Projeto Sala de Educador.
10	Professores de Língua Portuguesa: uma análise das concepções de formação contínua que norteiam os processos de desenvolvimento profissional na escola	- Abordagem qualitativa. - Análise de conteúdo. - Uso de questionários, entrevistas com dez professores efetivos de Língua Portuguesa.	De modo geral, os professores afirmaram que a formação pouco tem contribuído para as suas práticas docentes. Em justificativa a esse fato, os sujeitos apontaram: discussões voltadas para temas mais gerais; descontinuidade nas temáticas abordadas; ausência de formação na área específica de atuação e, também, sobrecarga de trabalho, dificultando a participação nos encontros de estudos. Em síntese, esta pesquisa revelou que ainda não há consonância entre as concepções

			dos profissionais de Língua Portuguesa e o que a Política de Formação do Estado de Mato Grosso preceitua enquanto propostas formativas para esse segmento.
11	A questão da leitura na formação contínua de professores de Língua Portuguesa: o que leem, o que discutem	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem qualitativa com metodologia do tipo etnográfico. - Observações das reuniões de estudos. - Uso de questionário e de entrevistas semiestruturadas com dez professores de Língua Portuguesa. 	De forma geral, os dados apontaram que os desafios a serem enfrentados relacionam-se ao reduzido salário e desvalorização profissional. Com relação às práticas de leitura dos professores, a pesquisa demonstrou que eles leem e, para alguns, as leituras têm sido proveitosas no sentido de auxiliá-los na reflexão sobre a própria prática, além de propiciar interação professor-professor, professor-aluno. Para outros, as leituras têm ocorrido de forma aligeiradas e propiciado pouca reflexão e relação com suas práticas docentes cotidianas, não correspondendo às necessidades apontadas por eles nos diagnósticos levantados.

Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, verificamos nos trabalhos selecionados, que todos os estudos são de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados são utilizados questionários, realização de entrevistas, informações ainda são obtidas em alguns estudos, por meio de análise documental, e opção pela observação participante.

Quanto às análises realizadas sobre as práticas e concepções formativas dos professores das escolas estaduais, verificamos por meio dos resultados das pesquisas o principal desafio da Formação Continuada: a busca pela articulação entre teoria e prática, pois alguns pesquisados afirmam que as leituras feitas no decorrer do processo formativo nem sempre correspondem as suas necessidades formativas levantadas nos diagnósticos (SOUZA, 2013).

Silva (2014) demonstra que a Formação Continuada SE propiciou a mobilização de saberes pedagógicos que refletem diretamente no trabalho dos professores. Os demais pesquisadores reconhecem a importância da Formação Continuada, porém, apontam como desafio formações mais específicas para os professores do Ensino Médio (NOBILE, 2014) e, também, para as Escolas do Campo (LIMA, 2013).

Ao verificar os trabalhos produzidos, identificamos que os colaboradores de pesquisa são: professores formadores designados para os Cefapros, Professores

participantes das reuniões formativas que acontecem na escola, coordenador pedagógico e diretor. Todavia, não há, nesses trabalhos registros sobre a colaboração de professores que lecionam nos espaços de privação de liberdade no Estado de Mato Grosso. Sendo assim, podemos dizer que existem várias pesquisas sobre a Formação Continuada no viés das políticas públicas em Mato Grosso, e que elas nos trouxeram valiosas contribuições para o (des)tecer as políticas para os espaços formativos. Contudo, nenhuma delas tratou sobre a Formação Continuada de professores que atuam nos espaços de privação de liberdade neste estado.

O resultado dessa busca nos trouxe duas aprendizagens importantes, primeiro, a necessidade de estudos que tragam como colaboradores os professores que atuam nos espaços de privação de liberdade e que discutam a Formação Continuada desse público.

Ainda, aprendemos que assim como a FC é um processo inconcluso, conforme evidenciamos a seguir no capítulo 4 e, posteriormente, no item 'À guisa da (in)conclusão', o levantamento de teses e dissertações também é um exercício inacabado, infinito porque a cada ano são produzidas novas pesquisas com o intuito de contribuir com a Formação Continuada de professores.

Deste modo, o levantamento além de nos auxiliar a traçar nossos objetivos, sempre que (re)feito nos trará novos conhecimentos sobre os avanços das pesquisas, sobre os temas que ainda necessitam ser pesquisados e sobre os desafios que ainda precisamos transpor a partir da realização de novos estudos. Logo, o levantamento de Dissertações e Teses também pode ser comparado à (in)terminável 'Tela de Penélope'.

4 PRÓ-ESCOLAS FORMAÇÃO NA ESCOLA: ANÁLISE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DE VIVÊNCIAS E DOS DIZERES DOS PROFESSORES

Neste capítulo, analisamos os processos educativos de vivências e os dizeres dos professores sobre o Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE), um "projeto de estudo e intervenção pedagógica desenvolvido pelas e nas unidades escolares" da rede pública estadual de ensino (SEDUC, 2018, p. 4). Para alcançar o objetivo proposto, assim como Penélope no processo de tessitura de seu tapete, esperamos pacientemente o momento em que pudéssemos alinhar as ações formativas e os dizeres dos professores participantes do PEFE e atuantes nas salas de aula localizadas em espaços de privação de liberdade, em Cuiabá e Várzea Grande- MT.

Do mesmo modo que na confecção do tapete de crochê se escolhe a agulha de acordo com o tipo e espessura do fio utilizado, para a confecção do tapete denominado "análise", selecionamos os excertos que coadunam com o objetivo deste estudo. Sendo assim, cada dizer e cada ação formativa representam um ponto dessa tapeçaria que, uma vez agrupados, permitem uma interpretação minuciosa de seus fios, formas e cores. Logo, o processo de análise e interpretação de dados é um trabalho artesanal.

Posto isto, primeiramente, descrevemos as trajetórias formativas dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande-MT, a partir da identificação dos cursos de graduação que compõem sua Formação Inicial. Posteriormente, a partir das fragilidades apontadas a respeito por eles a respeito desses cursos, anunciamos a importância da Formação Continuada.

A posteriori, com a intenção de aprofundarmos os conhecimentos sobre esse assunto e com a finalidade de entendermos os pontos tecidos por esses professores no processo de construção do tapete do conhecimento de modo a prosseguirmos a tessitura, identificamos as principais aprendizagens dos professores nesse processo e os motivos que os levam a buscar novos cursos de FC.

Em seguida, apresentamos as análises das reuniões formativas desenvolvidas no Projeto Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE), de modo a vislumbrar o processo de Formação Continuada e suas possibilidades, a partir da identificação dos processos educativos vivenciados nessa prática social, incluindo nesse processo a atuação do Cefapro.

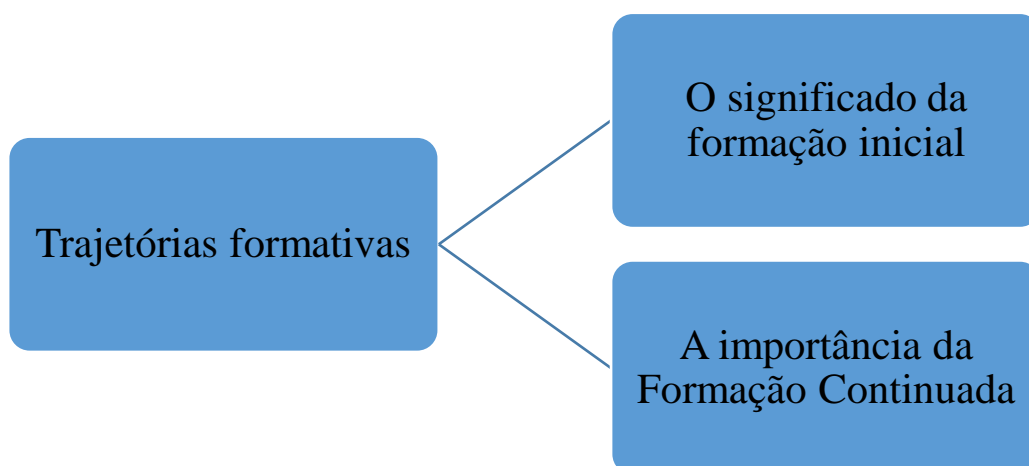
Finalmente, elencamos os principais desafios inerentes à Formação Continuada, a partir da identificação das expectativas de aprendizagem dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande-MT, partindo do que eles esperam aprender e o que necessitam, identificando assim, suas necessidades formativas a fim de contribuir para o (des)tecer dos projetos de Formação Continuada.

4.1 As Trajetórias Formativas dos Professores: entre as fragilidades da formação inicial e a importância da formação continuada

As unidades de significação deram origem ao primeiro eixo de análise, denominado *Trajetórias formativas*, conforme apresentado na figura 4. Assim sendo, as trajetórias formativas dos professores estão divididas em duas etapas: primeiramente, os cursos de graduação feitos em universidades públicas ou particulares e, posteriormente, a Formação Continuada marcada pela constante busca e participação em cursos (nas modalidades presenciais ou à distância, oferecidos por instituições públicas ou particulares). A Formação Continuada que ocorre no espaço escolar também é citada pelos professores nessa segunda etapa de suas trajetórias formativas.

De modo geral, ao analisar os dizeres dos professores acerca desse assunto, obtivemos dois indicativos: *o Significado da Formação Inicial* e *A importância da Formação Continuada*.

Figura 4: Trajetórias formativas dos professores



Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito às suas trajetórias formativas, primeiramente, dois professores, Gea e Zeus, fazem considerações positivas acerca de sua Formação Inicial. Nascida e criada no interior do Rio de Janeiro, professora Gea, primeiramente, graduou-se em Arquitetura em uma universidade carioca. Ao término do curso, casou-se com um cuiabano e mudou-se para Cuiabá. Após trabalhar quinze anos nesta cidade como arquiteta em uma empresa da família, graduou-se em Geografia em uma universidade federal e há três anos atua como professora em espaços de privação de liberdade. A opção pelo curso de Geografia se justifica pela sua primeira formação, Arquitetura; ao pesquisar a Matriz Curricular deste curso, professora Gea descobriu que havia disciplinas que dialogavam com seus conhecimentos arquitetônicos, com o seu gosto pelo urbanismo e pela geografia urbana. Sobre o curso de licenciatura, a professora Gea explicou:

Foi difícil quando a professora vinha falar em metodologia de pesquisa, aí comentava os autores, eu não sabia o que ela estava falando. Não foi fácil entender aquela parte teórica toda, sobretudo, as coisas mais específicas da Geografia. Não foi fácil não: os conceitos, os autores clássicos, toda essa metodologia que a gente usa na geografia. O que era Geografia Física, o que era Geografia Humana. Mas o que me ajudou em Geografia? Foi a Licenciatura! Foram os autores da Licenciatura e a Metodologia da Licenciatura me ajudou muitíssimo a entender o bacharelado que digamos assim é uma coisa mais técnica [...]. Então, o que me fez muito entender esses princípios da Geografia foi a licenciatura (Entrevista narrativa com a professora Gea).

Professora Gea fez bacharelado e Licenciatura em Geografia e atribui à licenciatura a aprendizagem sobre os princípios da Geografia. De acordo com Gatti (2010, p. 1359)

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creches e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, p. 1359).

Professora Gea afirmou ser professora e bacharel por ter cursado a licenciatura e o bacharelado em Geografia. Essa docente diz que os autores lidos na licenciatura a auxiliaram na ampliação de seus conhecimentos. Desse modo, as leituras feitas no curso de graduação podem ser uma contribuição importante para o processo de

tornar-se professor, pois, conforme nos afirma Freire (1993a), não nascemos professores, nem marcados para sê-lo. Sobre tornar-se professor, esse autor afirma que a leitura o ajudou nesse processo citando seus estudos gramaticais e linguísticos e as leituras de Ernesto Carneiro Ribeiro e de Rui Barbosa. Logo, para a professora Gea, o curso de Formação Inicial foi uma etapa importante para tornar-se professora.

Professor Zeus também vê sua passagem pela universidade como um momento positivo que lhe proporcionou uma mudança pessoal e o despertar para uma nova realidade:

Nossa! Pra mim, essa formação de participar de uma universidade e fazer um curso de História, foi uma mudança pessoal, certo? Para mim, foi assim, um despertar para uma nova realidade. Porque quando você faz o curso de História, você começa ver a realidade da sociedade, começa a despertar o seu senso crítico. Nem tudo o que é passado pra você é verdade. Então, isso me faz um ser pensativo, não uma pessoa alienada, aceitar todas as ideias, mas ser questionador. Isso é uma universidade, é você criar, não é copiar (Entrevista narrativa com o professor Zeus).

Há uma diferença entre você ser professor de História e Historiador. O Historiador ele vai criar e o professor de História vai repassar a história. Mas um professor de História crítico não vai só repassar, ele vai fazer o aluno questionar por que nem tudo na história é verdade. Eu questiono e dou como exemplo a questão da Independência brasileira: aconteceu o fato, mas não foi daquele jeito. E aí que está o papel do professor de História despertar fazer o aluno despertar esse senso crítico dele. Não é só para História, mas pra realidade (Entrevista narrativa com o professor Zeus).

Zeus é um dos professores mais experientes do grupo. Nesse sentido, reconheço que cada professor é singular e traz consigo vivências também singulares carregadas da “memória de muitas tramas” e possui “o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (FREIRE, 2014, p. 45), semelhante à situação dos exilados durante a expatriação descrita por Freire no livro *Pedagogia da Esperança*. Logo, seus dizeres estão encharcados de seu modo de ser e estar no mundo.

Ao adentrar a Universidade, o professor Zeus revelou que o curso de História lhe proporcionou o *despertar do senso crítico*, uma educação que promoveu uma ampliação em seu campo de percepção no mundo e sobre ele, uma espécie de conscientização que promoveu o despertar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Agora, uma consciência que não aceita a História como verdade

absoluta, como um fato acabado, mas passível de questionamento e até de mudanças, a partir do engajamento de homens e mulheres no mundo e com o mundo (FREIRE, 1979, 2011).

O curso de História, para o professor Zeus, o fez reconhecer-se não só conhecedor da História, mas fazedor dela como um sujeito histórico que já não se contenta em ser seu mero objeto e por esse motivo a questiona. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem da História numa perspectiva dialógica podem propiciar aos estudantes descobrir-se como aquele provedor de um domínio que é somente seu: o da História e o da Cultura (FREIRE, 1979). É nessa perspectiva que esse professor busca trabalhar com os estudantes, conforme afirmou: *um professor de História crítico não vai só repassar, ele vai fazer o aluno questionar*. (Entrevista com o professor Zeus).

Seu modo de dizer a palavra reflete sua consciência crítica, questionadora. Primeiro, ele discordou da religião da família, o catolicismo, e decidiu seguir outra religião, a Umbanda. Segundo, acredita no ser humano e no seu poder de vir a Ser, ou seja, possui fé (FREIRE, 2011a) nos homens e no mundo no qual estão inseridos. Justificamos essa afirmação ao lembrar seu relato de que, quando encontra seus ex-alunos na rua, estes demonstram a ele gratidão e mudanças em seu modo de agir e pensar. Em uma dessas ocasiões, um ex-aluno afirmou: *você é o cara que fez eu mudar o meu pensamento*. (Entrevista com o professor Zeus).

Em outra prova de sua consciência questionadora, reitera um pensar crítico ao revelar sua concepção sobre o ato de educar: *Educar é você transformar o homem, transformar o cidadão, principalmente aonde nós trabalhamos* (Entrevista com o professor Zeus) e revelou inquietação quando a educação não atinge esse objetivo. À vista disso, concluímos que educar, na perspectiva de Zeus, significa levar o aluno a refletir criticamente sobre as condições históricas, sociais e econômicas nas quais estão inseridos; logo, a consciência engajada do professor Zeus se revela através da incorporação da criticidade em sua prática educativa nos espaços de privação.

Posto isto, essa é a postura assumida pelo professor Zeus, a partir de sua graduação em História. Para ele, esse curso pode formar dois tipos de profissionais: o historiador, aquele que repassa a História sem questioná-la e transmite o conhecimento, e o professor de História, aquele que busca *fazer o aluno despertar o senso crítico*. (Entrevista com o professor Zeus). Ao assumir essa segunda opção, esse docente denota a assunção de dois saberes dos educadores de opção

progressista descritos por Freire (2016): ensinar não é transferir conhecimento e ensinar exige criticidade.

Todavia, apesar de considerarem a Formação Inicial importante, seis professores apontaram fragilidades nessa primeira fase de suas trajetórias formativas:

Na graduação na federal, o fato positivo foi o encontro com o professor Flávio Paes Filho, de História Medieval[...]um encontro intelectual que eu tive com ele da Idade Média, professor Flávio realmente é um dos caras na graduação que foi produtivo, né. O negativo acho que foram as greves, né, peguei duas greves, queria formar rápido não conseguia, e o Mestrado também muito lento, né, eu já tava capacitado pra entra no Mestrado, daí na banca me reprovou, então são coisas tipo assim que me marcou, né (Entrevista narrativa com o professor Eros).

Professor Eros aponta acontecimentos que o marcaram durante a sua trajetória de Formação Inicial. Primeiro, o despertar intelectual a partir do “encontro” com o professor de História Medieval. Para ele, esse encontro foi muito produtivo. Pimenta (2005, p. 20) explica que, “quando os alunos chegam ao curso de Formação Inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar.” Essa experiência oriunda de sua trajetória escolar permite que o professor Eros reconheça “um bom professor”. Contudo, ao lado deste despertar intelectual atribuído ao professor de História Medieval, as greves ocorridas durante a sua graduação no curso de História em uma universidade federal atrapalharam seus planos de cursar imediatamente o Mestrado.

Ao perguntar para a professora Atena sobre o curso de Graduação, ela afirmou que essa fase de sua formação deixou a desejar. Nesse sentido, afirmou:

Se não fosse eu fazer uma seleção, passar numa pós-graduação e ter os professores que eu tive , o curso que eu tive no CEFET, talvez eu não entenderia até hoje o processo porque a faculdade foi muito superficial[...], por ser Biologia, mas por ser Biologia Licenciatura, para mim, deixou muito a desejar neste contexto. Acho que faltou mais técnica, mais metodologia, mais criatividade [...]. Tem coisas que a gente vê só depois, apesar de o curso ser lindo e maravilhoso. Acho que foi muita teoria e pouca prática. Muito superficial. A partir do momento em que eles não levavam o contexto da sala de aula, aquilo que eu iria

enfrentar, como ministrar. Acho que faltou muito disso (Entrevista narrativa com a professora Atena).

Pesquisa realizada por Gatti (2010, p. 1373) apontou que “nas licenciaturas em Ciências Biológicas, a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%”. Essa formação coincide-se com o dizer da professora Atena: *Acho que faltou mais técnica, mais metodologia*. Diante disso, a professora atribui ao curso de Pós-Graduação o aprofundamento de seus conhecimentos, tendo em vista que o ensino na faculdade foi superficial.

Sobre o curso de licenciatura em Pedagogia, professora Afrodite fez as seguintes considerações:

Eu fiz magistério e depois do magistério eu fiz Pedagogia. Aí eu fui trabalhar numa escola particular primeiro, aí, depois que eu fui para uma escola do estado. Eu acho que o magistério é a Pedagogia, eu acho que a Pedagogia não me deu tanta bagagem quanto o magistério. Eu nem sei nem porque tiraram o magistério, né. No Magistério eu aprendi a ser professora porque tinha várias disciplinas que contribuiu para a minha formação. A Pedagogia só veio para complementar. O que eu peguei a base mesmo foi o magistério, foram quatro anos no Fenelon Miller, no CPA (Entrevista narrativa com a professora Afrodite).

Primeiramente, professora Afrodite cursou magistério em Cuiabá, no bairro do CPA. Para essa professora, o magistério lhe deu mais bagagem que o próprio curso de Pedagogia, por esse motivo afirmou que foi a sua principal fonte de aprendizagem. Nesse sentido, a Pedagogia ficou em segundo plano, proporcionando-lhe somente uma complementação sobre os saberes necessários à prática educativa. Esse problema é denunciado por Gatti (2010), ao analisar 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia em todo o país, demonstrando alguns problemas referentes às disciplinas e conteúdos abordados nesses cursos:

Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à ‘Didática Geral.’ O grupo ‘Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino’ (o ‘como’ ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao ‘o que’ ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objetos dos cursos de formação inicial do professor (GATTI, 2010, p. 1368).

O dizer da professora Afrodite e os achados de Gatti (2010) apontam para a superficialidade nos cursos de Formação Inicial para professores. Ainda, demonstram a discrepância entre as disciplinas ofertadas e as necessidades formativas dos professores que pretendem atuar em salas de aula. Nesse sentido, a professora formadora Héstia afirmou:

Eu vejo que a formação inicial, ela não prepara nenhum professor, a formação inicial prepara uma pessoa que queira seguir carreira no estudo acadêmico e a minha, naquela época, não tinha essa questão de produção de artigo porque a UFMT não tinha Mestrado, não tinha doutorado, não tinha nada disso [...].E também não sai preparado para ser professor porque o direcionamento da educação é muito ínfimo, é só umas aulas de estágio supervisionado que no terceiro você ia e fazia observação e entregava o relatório para a professora e no quarto ano de Letras você ia, dava aulas duas semanas e entregava o relatório para a professora. Isso não qualifica o professor, isso não ensina, tanto que a gente vê um monte de professor abandonando a profissão porque o curso não é voltado pra educação de sala de aula (Entrevista narrativa com a professora formadora Héstia).

Como professora formadora do Cefapro, Héstia acompanha, sempre que possível, as reuniões formativas que acontecem na Escola Estadual Nova Chance. Apesar de estar designada para outra função naquele momento, a de “professora formadora”, seu dizer acerca da sua trajetória de Formação Inicial coincide com os dizeres de seus colegas de profissão e com as observações feitas por Gatti (2010).

Primeiramente, ela afirmou que a Formação Inicial não prepara professores, mas prepara pessoas para seguirem carreira acadêmica, demonstrando que o curso de Letras visa formar um profissional “bacharel”, aquele conhecedor da estrutura da língua, de suas transformações e aplicabilidade cotidiana, mas não necessariamente um professor, pois

Os cursos de Licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência (GATTI, 2010, p. 1373).

Além da poucas horas e disciplinas dedicadas à formação de professores, o curso de Licenciatura em Letras ainda apresenta outro obstáculo: pouco tempo

dedicado à prática docente e isso pode ser comprovado no momento em que a professora formadora Héstia afirma: *é só umas aulas de estágio supervisionado que no terceiro você ia e fazia observação e entregava o relatório para a professora e no quarto ano de Letras você ia, dava aulas duas semanas*. Posto isto, ela considera essas problemáticas, a do estágio e da pouca prática durante o curso – afinal, são apenas duas semanas de aulas dadas pelos estudantes de graduação – como motivo de abandono da profissão por parte de muitos professores. Nos cursos de licenciatura, os estágios são um dos problemas apontados por Gatti (2010, p. 1373); segundo a autora, “raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos.”

Professora Hebe, também formada em Letras, faz algumas considerações acerca de sua Formação Inicial:

Como eu falei para você, meu sonho era fazer uma faculdade [...], eu lembro que no meu primeiro dia de aula eu nem dormi direito. Eu achei assim que quando eu fizesse o curso a gente ia ter assim não sei se é prática pedagógica, mas o curso em si envolve muita teoria, né. E depois quando você vai pra prática é bem diferente daquilo, eu acho que deveria ter mais a prática, né, aquilo que o professor precisa realmente saber, porque tem muita teoria e muita coisa que, às vezes, você não vai usar na prática. Eu sei que a teoria é importante e que vai embasar aquilo que a gente vai fazer, mas acho que tem muita coisa que poderia ser melhorado [...]. Eu achei que fazendo o curso de Letras, eu ia sair crânio em português, sabendo tudo, as regras gramaticais [...] e não é isso, se você não estudar, não pegar ali, resolver os exercícios [...]. Eu achava isso, mas você vê que é bem diferente (Entrevista narrativa com a professora Hebe).

A dicotomia entre teoria e prática existente nos cursos de graduação é reforçada no dizer da professora Hebe ao afirmar que *quando você vai para a prática é bem diferente daquilo[...]. Eu achei que fazendo o curso de Letras, eu ia sair crânio em português*. Esse problema também aparece anteriormente nos dizeres da professora formadora Héstia e da professora Atena. Gatti (2010, p. 1375) defende que “a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares [...], mas a partir da função social própria à escolarização.” Para essa autora, faz parte da função da escola ensinar o conhecimento acumulado às novas gerações, contudo ainda persiste nos cursos de

graduação o desafio de diminuir a distância entre teoria e prática e proporcionar aos estudantes uma maior proximidade com os desafios que enfrentarão na sala de aula.

Além desses, outro desafio para os cursos de graduação é apontado pelo professor Chronos: a inexistência de uma disciplina voltada para o ensino de Jovens e Adultos em privação de liberdade. Sobre isso, ele afirmou:

Daí, então partindo pra formação em relação ao contexto, em relação ao que a gente tá falando que é a educação do sistema prisional eu acredito que não tem assim hoje dentro da formação nada que se relacione a isso, nada que esteja implícita esta questão, mas, isso na verdade, a gente só vai conseguir entender mesmo com a oportunidade de adentrar no espaço do sistema prisional e começar a trabalhar, começar a desenvolver trabalhosa partir da metodologia que você recebeu na sua formação [...]. [...], mas acredito que em nenhum momento até hoje, acredito que ninguém talvez tenha pensado numa metodologia diferenciada, por exemplo, para professor que queira atuar hoje no sistema prisional. [...] tá crescendo muito, a escola Nova Chance já tá completando 10 anos, nesse ano de 2018. Eu só conheço agora, esse é o segundo ano que eu tô atuando, então não tem nada realmente que esteja envolvido, que esteja amarrando esse contexto educacional com a licenciatura em Matemática, acredito que em nenhum curso de licenciatura não tem nada voltado ao sistema prisional (Entrevista narrativa com professor Chronos).

De acordo com esse docente, somente ao adentrar e começar a lecionar em um espaço de privação, o professor entenderá o contexto porque nos cursos de licenciatura não há nada voltado para esse assunto. Tomando como referência a educação oferecida no espaço escolar, Onofre (2013) aponta alguns desafios para a educação de jovens e adultos em privação de liberdade, entre os quais destaca “a inexistência de formação específica dos educadores para lidar com a singularidade do contexto.” Mas, afinal, o que se espera de um curso de licenciatura?

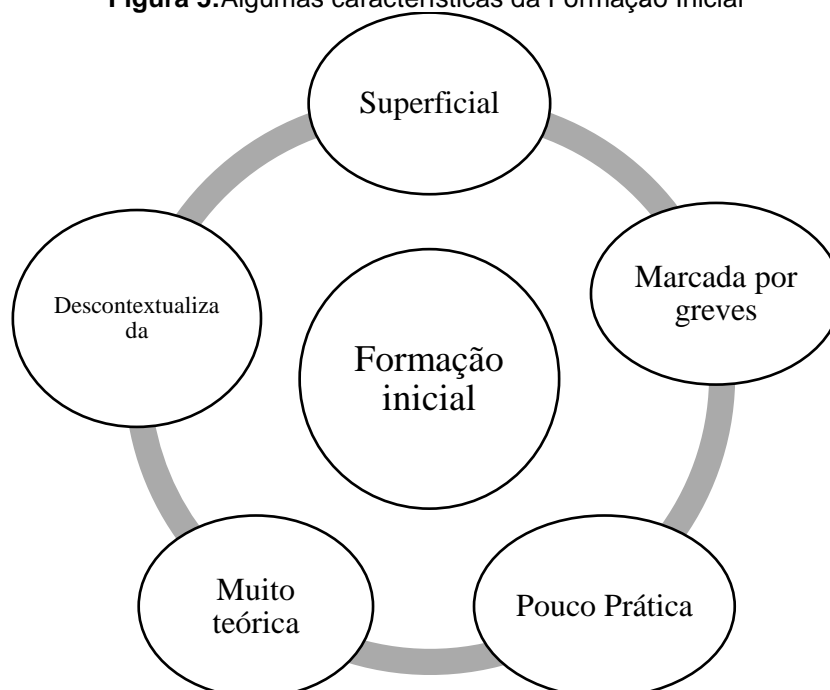
Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2005, p. 18).

Segundo Pimenta (2005, p. 18), “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos.” De acordo com cada momento histórico, algumas profissões surgem, outras deixam de existir e algumas precisam

se transformar, dado o caráter dinâmico da sociedade; esse é caso da profissão professor. Contudo, os cursos de licenciatura não têm acompanhado as novas demandas sociais e tecnológicas, os novos contextos e realidades nos quais a educação escolar se desenvolve, por exemplo, as prisões.

Em síntese, os dizeres de seis professores nos apontam a precariedade da Formação Inicial; sendo assim, para eles, na trajetória de formação inicial, em especial, os cursos de Graduação apresentam cinco características marcantes, conforme apresentado na figura 5:

Figura 5: Algumas características da Formação Inicial



Fonte: Elaborado pela autora

Os dizeres das professoras Afrodite, Héstia e Hebe apontam que os cursos de licenciaturas possuem poucos momentos práticos e muitas aulas teóricas, além da dicotomia entre teoria e prática. Logo, esses dizeres coadunam com as pesquisas realizadas por Gatti (2010, 2013). Finalmente, quando se trata de assuntos referentes à Educação de Jovens e Adultos nos espaços de privação de liberdade, não constam disciplinas que contemplem esse tema em suas grades curriculares.

Em vista da fragilidade dessa fase da trajetória formativa, da dicotomia entre teoria e prática, dos padrões dos cursos de Formação Inicial, que se assemelham a cursos de bacharelado e não a licenciaturas, e perante o enrijecimento dos seus currículos, que não acompanham as transformações sociais, econômicas e culturais

das quais os estudantes tomam parte, “essas mudanças exigem da formação do professor mudanças radicais.” Diante da discrepância entre os conteúdos e da metodologia utilizada nos cursos de licenciatura de nosso país e as exigências do processo e aprendizagem dos estudantes da educação básica, Gatti (2013, p. 64) faz o seguinte questionamento: “porque mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que há muito, e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?”

Dada a fragilidade dos cursos de graduação, os dizeres dos professores apontaram para a importância da Formação Continuada partindo de uma concepção de que a Formação Continuada é uma complementação ou correção da Formação Inicial. Posto isto, reiteramos que compreendemos a Formação Continuada na mesma perspectiva da Seduc/MT “como todo o processo formativo que ocorre depois da formação inicial, seja esta em nível médio ou superior” (SEDUC, 2010, p. 16), incluindo-se nessa etapa os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) e *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado). Posto isto, ao dialogar com os professores colaboradores deste estudo, ao referir-me a essa etapa de sua trajetória formativa, explicamos a eles que no decorrer das entrevistas, em algumas questões, não nos ateríamos somente ao PEFE, mas trataríamos de todos os cursos feitos após a Graduação. Desse modo, utilizando-nos da técnica de entrevista narrativa, organizamos um roteiro com o objetivo de conceder a liberdade aos colaboradores de dizer a sua palavra. Em vista disso, sobre o segundo momento de sua trajetória formativa, solicitamos que *relatassem a sua compreensão sobre a Formação Continuada*.

Professora Atena, a primeira entrevistada, compartilhou um pouco de sua trajetória formativa, a sua compreensão sobre a FC e a atuação do Cefapro nesse processo.

Então, como eu já sou formada, pós-graduada, mestre, a formação continuada é como se eu seguisse me reciclando, reaproveitando, aprimorando o que já passou, né. Já participei de muitas formações continuadas em vários lugares, inclusive Sala de Educador que todo ano tem, são dez Salas de Educador (risos). A Formação Continuada serve mesmo para aprofundar o meu conhecimento [...]. Em cada formação aprendemos algo novo, são novas ferramentas para trabalhar [...]. O CEFAPRO me ajudou muito no início de carreira porque na faculdade você aprender a teoria e o CEFAPRO me trouxe algumas técnicas, me mostrou a beleza de ser educador. Eu acho que este ano está mais motivador

porque nós temos novos professores [...] (Entrevista narrativa com a professora Atena).

A professora Atena é formada em Ciências Biológicas e cursou Mestrado. Para ela, participar da Formação Continuada significa seguir se reciclando, reaproveitando, aprimorando e aprofundando os conhecimentos. Disse que já participou de muitas formações e, entre elas, destacou a atuação do Cefapro. Explicou que no início de sua carreira, o Cefapro lhe mostrou a beleza de ser educador, trazendo-lhes algumas técnicas de ensino. Finalmente, essa professora afirmou que está gostando da formação que está acontecendo na escola no ano de 2018. Professora Afrodite concorda que neste ano a Formação Continuada está sendo positiva para a sua aprendizagem e afirma:

O que eu posso falar de formação continuada é sobre a Sala de Educador porque eu sempre participo durante todo esse tempo que eu estou como professora. Teve momentos bons e momentos não tão bons. Teve Sala de Educador que a gente já aprendeu muita coisa e que contribuiu muito para o aprendizado [...]. Só que eu achava que antes, a Sala de Educador era muito técnica, pois vinham uns textos que não tinha nada a ver com a nossa realidade, porque a nossa realidade é diferenciada [...]. Aí de um tempo para cá veio outro tipo de forma de Sala de Educador. Eu vejo assim, o que for significativo para o meu trabalho ali no prisional, eu vou focar mais e o que não for [...] é igual aluno (risos) ele só vai focar naquilo que é necessidade para ele. [...] Este ano está sendo muito bom, a gente tá lá aprendendo coisa (Entrevista narrativa com a professora Afrodite).

Apesar de concordar que as reuniões formativas estão contribuindo para a sua aprendizagem, professora Afrodite pondera que o Projeto Sala de Educador lhe proporcionou momentos interessantes e outros momentos nada interessantes, por exemplo, quando vinham alguns textos que não correspondiam com a realidade vivenciada por essa professora e as estudantes. Em um tom alegre, ela se compara com os estudantes e diz: *o que for significativo para o meu trabalho ali no prisional, eu vou focar mais e o que não for [...] é igual aluno (risos).*

De acordo com Freire (2011a), a educação libertadora é aquela construída pelos educandos e não para eles; logo, para o autor, eles precisam ser parte, ou seja, o sujeito de sua aprendizagem e não um mero objeto. Assim, se compararmos a Formação Continuada à perspectiva educacional proposta por Freire (2011a), chegaremos ao seguinte entendimento: para que a Formação Continuada seja

libertadora, os professores precisam tornar-se sujeito de sua formação. Não se trata de uma FC feita para eles, mas por eles. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 11) defende que “a Formação Continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela.”

Ao comparar-se com um estudante, a professora Afrodite apontou um desafio importante a respeito do processo formativo docente: quando os professores não participam da construção da Formação Continuada (desde a escolha dos assuntos que serão estudados até a maneira como poderão ser estudados) e a realidade em que se desenvolve a prática educativa não é contemplada nos Orientativos que norteiam sua formação, corre-se o risco de se provocar o seu desinteresse em relação à Formação Continuada .

A professora Formadora Héstia apresenta outro desafio que deve ser enfrentado quando se trata do processo formativo dos professores: a falta de tempo para se qualificar devido às atribuições da profissão docente e o fato de trabalharem em várias escolas. Sobre esse assunto, ela afirmou:

Eu percebo que a formação continuada ela dá como se fosse um engate para todos os profissionais, mas esse engate intelectual é assim: bom, gente, a gente precisa estudar, vamos ver os teóricos que estão sendo assim mais aclamados, a ideia que na educação está sendo mais considerada no momento. A ideia principal também da formação continuada é chamar o professor para o estudo, porque, normalmente, o professor tem muitas atribuições, ele trabalha em muitas escolas e aí ele não tem aquele momento que ele faz o seu estudo em casa, por exemplo, para se qualificar [...] (Entrevista narrativa com a professora formadora Héstia).

Para a professora Héstia, a Formação Continuada assemelha-se a um engate intelectual, pois ela chama o professor para estudar, liga-o ao estudo e lhe permite a atualização das teorias e dos teóricos que estão sendo utilizados na Educação.

Professora Hebe define a Formação Continuada como uma busca constante dos conhecimentos e nos explica que sempre gostou do Projeto Sala de Educador:

Formação continuada para mim é aquilo que você está sempre buscando. Eu não sei se eu sou diferente dos outros professores, mas eu sempre gostei de Sala de Educador, eu sempre gostei (risos), era meu sonho

participar do Sala de Educador [...].A formação continuada para mim é um momento de reflexão do meu trabalho, daquilo que eu posso aprender com o outro e daquilo que eu posso melhorar, é um momento que você para ali e fala: Agora, eu vou pensar naquilo que eu fiz e o que eu posso melhorar. Às vezes, quando você está trabalhando na sala de aula, você não para pra pensar no que meu aluno realmente precisa aprender [...]. Então, eu acho que a formação continuada é isso: um momento de reflexão e aprendizagem, de crescimento, de interação entre os professores (Entrevista narrativa com a professora Hebe).

Um momento de reflexão e aprendizagem, de crescimento e interação entre os pares e de reflexão sobre a prática. Essa é a compreensão da professora Hebe, compreensão que aponta para a importância da Formação Continuada. Para essa professora, os momentos formativos são oportunidades para a reflexão sobre a prática educativa, já que na sala de aula não é possível parar para pensar no que o estudante precisa aprender.

Professora Gea compreende a Formação Continuada como um complemento no processo de construção dos saberes docentes e, partindo desse entendimento, relatou a sua experiência durante o curso de Mestrado:

Então, tudo aquilo da Graduação falou muito alto pra mim no Mestrado. Quando eu passo no Mestrado, eu já tinha todo esse conhecimento acumulado [...]. Essa é a maior dificuldade no nosso curso pelo menos, essa parte da escrita, como você entende e conversa com os autores. No Mestrado isso para mim já estava muito claro. Eu sabia que toda a minha bibliografia tinha que estar ligada ao meu objeto, isso é fácil? Não! Eu apanhei muito no Mestrado, mas fui. Eu vejo assim que a formação continuada ela realmente complementa (Entrevista narrativa com a professora Gea).

Embora professora Gea afirme que o curso de Graduação tenha contribuído para os seus estudos de Pós-Graduação, ela reconhece que o Mestrado é uma etapa difícil da Formação Continuada. Suas palavras coadunam-se ao dizer da professora formadora Héstia quando ela relatou sobre a sua Formação Inicial: *a Formação Inicial prepara uma pessoa que queira seguir carreira no estudo acadêmico*. Ambas as docentes reconhecem que essa fase de sua formação contribuiu para os estudos de Pós-Graduação, em especial, os cursos de Mestrado.

Já o professor Zeus nos apresentou a seguinte compreensão sobre a Formação Continuada:

Eu acho que formação continuada eu tenho todo dia [...]. Agora eu estou me informatizando, eu entro no Youtube e começo a pesquisar as questões que estão passando no mundo, a (re)divisão do mundo, a questão social da humanidade, o socioeconômico e isso faz eu ter uma nova visão porque não é pra mim chegar na sala de aula e dizer: meus alunos abram na página tanto e repassar o passado; mas repassar o passado e o presente mostrando que o passado repetiu mas em um contexto diferente.

Eu trabalho com os meus alunos assim: há mil e quinhentos anos atrás os portugueses se lançaram no mar em busca de novas terras, certo? Buscando o quê? Recursos naturais, hoje o homem está fazendo isso, está se lançando no espaço. Por que ele está indo para outros planetas? Em busca de recursos naturais porque aqui na terra os recursos naturais estão se esgotando [...]. É isso, está repetindo a história (Entrevista narrativa com o professor Zeus).

Para o professor Zeus, a Formação Continuada não acontece necessariamente na escola, em grupo, mas na vida, no cotidiano e a partir de sua iniciativa pessoal. No exemplo citado pelo professor Zeus, ele promove sua (auto)formação³⁸ quando busca se informatizar e pesquisar assuntos inerentes a sua formação em História e sobre os mais recentes acontecimentos no mundo.

A partir desta (auto)formação que acontece de paralela à instâncias formais utilizando-se das redes sociais como fonte de informação e aprendizagem docente, ele se recusa a chegar à sala de aula e dizer para os estudantes: *abram na página tanto e repassar o passado*, mas defende *repassar o passado e o presente mostrando que o passado repetiu, mas em um contexto diferente*, estabelecendo o encontro entre acontecimentos históricos passados e presentes. Os dizeres do professor Zeus se assemelham com a seguinte afirmação feita por Nóvoa (1997, p. 1127): “a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática.” Sendo assim, Zeus promove a formação dos estudantes não apenas ensinando a eles a História, mas os ensina através da e/ou a partir de sua História. Logo, a (auto)formação contribui para a prática educativa que acontece nas salas de aulas dos espaços de privação de liberdade.

³⁸Para García (1999, p. 19), “a autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”.

Ao perguntar sobre a compreensão de Formação Continuada para o professor Eros, primeiramente, ele demonstrou uma opinião semelhante à do professor Zeus quando se trata da responsabilidade do professor em sua (auto)formação:

[...] eu tenho mesmo que buscar esse autoconhecimento, essa autoavaliação, antigamente falava autodidata, eu não vou depender do professor, não vou depender do coordenador, eu tenho que depender de Deus e de mim mesmo pra poder preparar uma boa aula (Entrevista com o professor Eros).

Os dizeres dos professores Eros e Zeus apontam para a autoformação. Esta, segundo Imbernón (2010, p. 25), em um mundo baseado na incerteza, é um dos elementos que deve ser introduzido “na teoria e na prática da formação”, seguido da separação “da formação disciplinar tão comum nos planos e práticas de formação.”

Posteriormente, professor Eros chamou a atenção para alguns pontos importantes sobre a Formação Continuada, entre os quais destacou que todos os docentes devem participar da Formação Continuada e que não basta obrigá-los, mas é necessário dar-lhes condições. Para ele, a formação não pode ser imposta de um modo autoritário. Nesse sentido, defende que

[...] não só obrigar, não no sentido de autoritarismo, obrigar e dar condições [...]. Para mim o 'Sala do educador' é fundamental, tem que ter sala do Educador, de preferência, não só os encontros, mas tem que ter um congresso para o estado inteiro, por exemplo, reunir num hotel, reunir todo mundo e dar um curso pro estado, com todo mundo, aonde o professor teria oportunidade de discutir, de poder falar (Entrevista narrativa com o professor Eros).

Professor Eros reconhece a importância do Projeto Sala de Educador, mas defende a necessidade de outros eventos formativos, por exemplo, os congressos estaduais, eventos nos quais todos os professores tenham a oportunidade para discutir, falar. Isso nos levou à compreensão de que a formação que acontece na escola é importante, porém fazem-se necessários outros momentos e eventos formativos. Assim sendo, além da necessidade dos congressos, a importância do fórum foi citada pelo professor Chronos:

Nós tivemos em 2017 o FÓRUM que envolveu a parte do sistema prisional, dos privados de liberdade que também favoreceu muito, porque tivemos palestrantes, pessoas que estão há muitos anos nesse foco educacional

do sistema prisional, tivemos palestrantes inclusive que vieram de fora [...]. Nós, professores tivemos a oportunidade também de falar da nossa realidade dentro do sistema prisional, eu fui um dos professores que montou a tua aula, montou lá o teu slide e foi a frente pra tá falando com outros professores também que vieram do interior, mostrando também o trabalho educacional desenvolvido (Entrevista narrativa com o professor Chronos).

O dizer do professor Eros coaduna-se com os dizeres do professor Chronos, manifestando a importância da troca de saberes entre os pares e da valorização dos fóruns como espaços importante para debate. Os fóruns ou congressos (eventos maiores que congregam diversas experiências), possibilitam conhecer o trabalho desenvolvido por professores que atuam em espaços de privação de liberdade em outras localidades e também a apresentar sua prática educativa aos colegas, logo uma oportunidade de aprendizagem a partir da troca de saberes. Logo, os dizeres dos professores Zeus e Chronos apontam a amplitude de suas compreensões sobre a Formação Continuada. Esse é um processo que não se restringe ao espaço escolar, mas também acontece em “espaço público de discussão, de colaboração e de decisão.” Nesse sentido, “a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional”, não se restringe a ele, mas “continua pelo espaço público, pela vida social.” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Professor Eros enfatiza, ainda, a complexidade da Formação Continuada quando apresenta as diferentes necessidades formativas dos professores, dada a sua singularidade:

A educação continuada não é isso, tem professor que não sabe mexer no computador, é uma educação continuada, tem professor que não sabe ler um livro, pega um livro e não faz uma resenha, uma síntese, não sabe, tem professor que não sabe planejar a letra [...]. Na minha época, naquela época do magistério, qual era o primeiro teste pra ser professor, era letra no quadro, olhou e disse... “sua letra é bonita” já pode começar como professor. Então, antigamente era assim, hoje em dia qualquer um pode ser professor, quer dar aula e não tem a prática pedagógica, não tem domínio de sala, não tem planejamento anual, não sabe dar uma boa aula [...] (Entrevista narrativa com o professor Eros).

O professor Eros demonstra que os docentes apresentam diversas necessidades de aprendizagem: dominar as novas tecnologias, produzir uma resenha, uma síntese de um texto, enfim, planejar e realizar uma boa aula, dentre

outras. Isso remete à emergência de se repensar a formação de professores. Sobre esse assunto, Nóvoa (2017) nos alerta:

Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregularização e privatização (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Logo, para esse autor, a formação de professores é um problema político e não apenas institucional ou técnico. Nesse contexto, os dizeres do professor Eros, ao afirmar que *Hoje em dia qualquer um pode ser professor*, remetem a mais uma das proposições de Nóvoa (2017, p. 1121) no que concerne aos cursos de formação de professores. Esse autor defende a necessidade de se conhecerem as motivações, o perfil e a predisposição dos candidatos à profissão docente, além de “dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores.”

De acordo com o autor, é preciso verificar a predisposição daqueles que almejam ser professores. Sendo assim, não é qualquer um que pode ser professor. Logo, a primeira fragilidade da profissão reside no momento inicial de formação. Ao referir-se à formação de professores, seja ela inicial ou continuada, Nóvoa (2017, p. 1117) pondera: “Não há solução simples. Mágicas. Não há atalhos. A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmicos, profissional e político.”

Apesar dos desafios que se apresentam no decorrer da Formação Inicial ou continuada dos professores entrevistados, os seus dizeres sobre o segundo momento de suas trajetórias formativas apontam as suas compreensões sobre a Formação Continuada, conforme representado na figura 6:

Figura 6: A importância da Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela autora

Esta etapa é vista por eles como um engate intelectual, a oportunidade de aprender algo novo, um espaço para reflexão e construção de novas aprendizagens e, ainda, um processo de constante aprendizado. É importante salientar que todas as expressões que emergiram nos dizeres dos professores que remetem ao significado da Formação Continuada, conforme figura 6, são positivas; logo, a Formação Continuada é considerada importante no segundo momento de suas trajetórias formativas.

Os dizeres desses professores coadunam com as afirmações feitas por García (1999), segundo quem três fatores influenciam e decidem a importância da formação em nossa sociedade atual. São eles: “o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia” (GARCÍA, 1999, p. 11).

Devido às novas exigências mercadológicas de nosso contexto social e econômico, o termo formação “está na boca de todos.” Nesse sentido, é um termo que ultrapassa a esfera escolar e se estende ao contexto empresarial, social e político. Sendo assim, “a formação aparece de novo como um instrumento mais

potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (GARCÍA, 1999, p. 11).

Todavia, Imbernón (2010, p. 9) alerta sobre a importância de se analisar esse “contexto político-social como elemento imprescindível na formação”, já que o desenvolvimento dos indivíduos acontece “em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza”, para que possamos propor novas alternativas para a Formação Continuada.

Diante do exposto, conhecer as trajetórias formativas dos professores não somente nos possibilitou conhecer o que dizem sobre sua Formação Inicial e continuada, mas também nos trouxe a possibilidade de identificar algumas fragilidades dos cursos de licenciatura e as lacunas referentes a essa fase, além de apontar para a importância da Formação Continuada. E, ainda, foi possível identificar que, no segundo momento de suas trajetórias formativas, o trabalho do Cefapro e/ou a expressão Sala de Educador emergem nos dizeres de seis professores (em um total de oito entrevistados).

Conhecer os dizeres, o modo de “pensar” desses professores, coaduna-se com o trabalho educacional proposto por Freire (2011a). Para a escolha dos temas geradores utilizados na pós-alfabetização e das palavras geradoras para alfabetização, esse autor propõe uma investigação do universo vivido, do pensar do povo e de sua realidade. Sendo assim, os dizeres dos professores e a convivência com eles durante as reuniões formativas permitem conhecer o seu modo de pensar sobre a realidade em que acontecem as ações formativas das quais participaram e participam.

Para Freire (2011a, p. 140), o “pensar não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade”. Logo, os dizeres desses professores e o seu modo de pensar estão encharcados por suas vivências, que os remetem a sua Formação Inicial e Continuada. São dizeres que emergem da realidade na qual eles constroem os seus saberes e a prática educativa.

Esses dizeres apontam que, no segundo momento de suas trajetórias formativas, todos esses professores participaram anteriormente das ações de Formação Continuada no espaço escolar. A professora formadora Héstitia, por exemplo, com vinte e dois anos na profissão docente, disse que participou do projeto

de Formação Continuada na Escola desde o início. O tempo de participação dos professores pode ser visto no quadro 13:

Quadro 13: Tempo de participação dos professores no projeto de Formação Continuada

PROFESSORES	INÍCIO DOS ESTUDOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Professora Atena	2007
Professora Afrodite	2008
Professora Héstia	Desde o início do Projeto
Professora Hebe	2010
Professora Gea	2016
Professor Chronos	****
Professor Zeus	2008
Professor Eros	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse primeiro momento de análises, em especial, quando apresentamos e analisamos as trajetórias formativas, recorremos aos dizeres dos oito colaboradores de pesquisa que, voluntariamente, aceitaram participar das entrevistas como uma ação esperançosa de dizer a sua palavra ao mundo. Essa iniciativa trouxe a possibilidade de examinar com maior profundidade o primeiro eixo de análise: as trajetórias formativas. Além disso, conhecer a Formação Inicial desses professores contribui para (re)pensar a sua Formação Continuada, afinal “é necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos.” (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

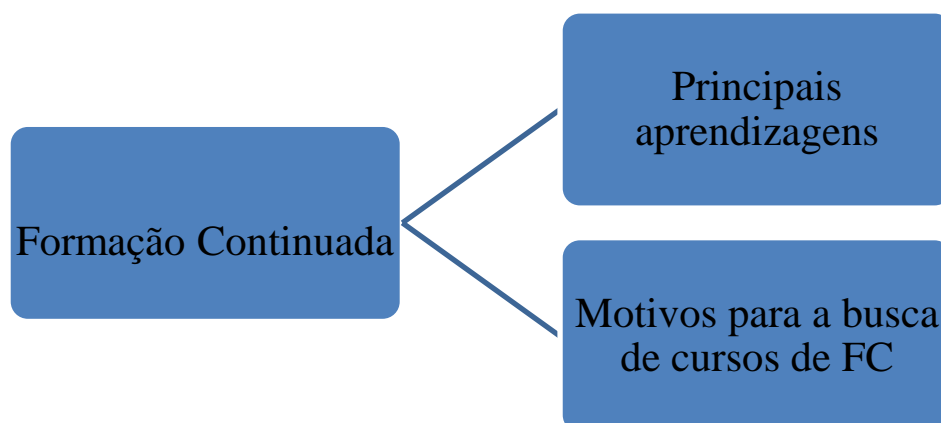
Para dar continuidade às análises, emprestamo-nos das palavras de Freire (2011a) para afirmar que homens e mulheres não se fazem no silêncio, mas na pronúncia no mundo, na sua existência no mundo; por esse motivo, recorremos ao pensar desse autor para discorrer sobre a palavra verdadeira. Dizer a palavra verdadeira envolve duas questões: a união de homens e mulheres para dizê-la e, ainda, a práxis, a prática decorrente de nossa compreensão do mundo, do nosso modo de dizer a palavra sobre e para o mundo. Acreditamos, assim como Freire (2011a), que dizer a palavra coletivamente, através do diálogo, não se esgota na relação eu e tu, pois não seria a palavra dita por mim ao Outro, mas dita com o Outro.

À luz do pensamento de Freire (2011a), aprendemos que o dizer a palavra em um âmbito coletivo deve aliar-se à práxis para que haja transformação do mundo. Sendo assim, não basta dizer a sua palavra sobre o mundo, mas é preciso agir para transformá-lo. Posto isto, conciliamos, em nossas análises, os dizeres e as ações dos professores, no intuito de contribuir para a mudança da Formação Continuada daqueles que atuam nas salas de aula localizadas nos espaços de privação de liberdade. Partindo desse pressuposto, prosseguimos discorrendo sobre o segundo momento de suas trajetórias formativas, a Formação Continuada.

4.1.2 Os dizeres dos professores sobre a Formação Continuada: o que aprendemos e por que precisamos aprender?

Para compreender as necessidades formativas dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade, é preciso entender o caminho percorrido até aqui, de modo a identificar o que aprenderam e quais motivos os movem à busca de novas aprendizagens, lembrando-nos da sua trajetória, a fim de nos auxiliá-los a trilhar novos caminhos; deste modo, conhecer o seu passado formativo pode nos ajudar a (re)pensar ações formativas. É nessa perspectiva que apresentamos na figura 7 a síntese dos dizeres dos professores sobre a Formação Continuada, em especial, as suas principais aprendizagens e os motivos para a busca de novos cursos.

Figura 7 - Dizeres dos professores sobre a Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela autora

No decorrer das entrevistas, ao solicitarmos aos professores que descrevessem suas **principais aprendizagens** no processo de Formação Continuada, explicamos-lhes que não nos referíamos somente à Formação Continuada ocorrida no espaço escolar, mas a todos os cursos feitos após o término da Graduação. Partindo desse pressuposto, primeiramente, a orientadora pedagógica Hebe destacou as aprendizagens de alguns temas relacionados à educação:

Por exemplo, nas especializações, em especial, a de alfabetização, foi entender o processo de alfabetização, né, como se dá esse processo porque lá a gente aprende até quando a criança nasce e é o seu processo de alfabetização, que não é só quando a criança está escrevendo, mas é antes [...]. Já da gestão escolar foi mais amplo, você vê como uma gestão pode ser melhorada, ouvir o outro, ver realmente o que é essa prática. Da coordenação pedagógica é mais de relacionamento entre professores, entendeu? Foi muito bom, contribuiu muito para mim (Entrevista narrativa com a orientadora pedagógica Hebe).

A orientadora pedagógica Hebe admite contribuições positivas das aprendizagens construídas a partir de sua participação em três cursos de especializações. Entre os temas estudados nesses momentos formativos, destacou o entendimento sobre o processo de alfabetização da criança, das possibilidades de melhoria da gestão escolar e, finalmente, o relacionamento entre a coordenação pedagógica e os professores.

No que diz respeito à aprendizagem dos docentes, os cursos oferecidos pelo Cefapro também são citados como possibilidade de aprimoramento da técnica de ensinar pela Professora Atena:

São tantas [...]. Se eu voltar lá no começo e voltar lá no CEFAPRO tinha aquele professor de Matemática que ministrava os cursos, eu aprendi muito como aprimorar a técnica de levar o conhecimento de Matemática para a sala de aula, isso me marcou muito porque foi um divisor de águas. Eu sou formada em Biologia eu tive as Ciências, mas a Matemática foi muito superficial (Entrevista narrativa com a professora Atena).

É importante salientar que o período ao qual a professora se refere ao Cefapro compreende os anos de 2008 a 2010, aproximadamente, que corresponde à fase inicial de sua carreira docente. Professora Atena ainda destacou aprendizagens de temas relacionados à sua área de formação, Biologia, dessa vez, em um curso oferecido pela Universidade Federal:

Ah, eu nem lembro mais, mas eu sei que eu aprendi muito. O REINTEA na UFMT me marcou muito por falar mais de bichos, da Natureza, Fauna e Flora, me abriu um leque também. Já teve um que eu fiz no Centro de Eventos Pantanal que era sobre o Meio Ambiente também me marcou muito porque falava muito de animais silvestres e levantava muito a questão da caça ilegal, da carne saborosa do jacaré e de outros animais. Eu não tinha noção daquele mundo, então, eu aprendi muito. Foram dois ou três dias, mas eu aprendi muito (Entrevista narrativa com a professora Atena).

Assim como a professora Atena, Professor Zeus também relatou um momento importante para a sua aprendizagem no decorrer do Projeto Sala de Educador, o estudo sobre a chegada da educação no Brasil por meio dos padres jesuítas. Sobre esse assunto, disse o seguinte:

O que mais me acrescentou nestes catorze anos foi você estudar sobre a educação no Brasil, a chegada da educação no Brasil com os jesuítas. Foi no Sala de Educador. O diretor era o Hércules [...] (Entrevista narrativa com o Professor Zeus).

Apesar de participar há catorze anos do projeto de Formação Continuada na escola, professor Zeus destacou somente a aprendizagem de um conteúdo que lhe pareceu significativo e, esse por sua vez, coaduna-se com sua disciplina de formação e atuação. Adiante, no decorrer da entrevista, ele destacou um trecho do diálogo com um estudante sobre esse mesmo assunto. Logo, também lhe pareceu significativo o tema que fora posteriormente utilizado no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para a professora Gea, a construção e ampliação dos conhecimentos dos docentes também acontecem a partir da interação com profissionais de outras áreas, em cursos pontuais, com temas específicos e oferecidos por outras secretarias, nesse caso, a docente se refere à Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos, a Sejudh/MT:

Eu acho que o mais importante pra mim foram essas diversas visões de sujeitos envolvidos neste sistema e é aquilo que eu estava falando e cada um dentro da sua formação tem uma visão de um objeto. Então, cada um estuda esse objeto de acordo com a sua perspectiva de formação e isso tudo somado é muitíssimo interessante para gente. Então, quando eu vi

lá o psiquiatra falando, a psicóloga falando, o advogado do sistema, gente! É uma riqueza tão grande! Tão Grande! Lá estava Ministério Público [...]. Então, cada um nesse balaio que é o sistema, cada um que trabalha ali dentro, ele tem uma visão de acordo com a sua formação e todas essas visões, elas são modificadas quando você fica ali dentro. Elas se encaixam melhor quando você começa a entender um pouco aquilo (Entrevista narrativa com a professora Gea).

Professora Gea sinaliza que a construção dos saberes docentes também acontece por meio da interação com profissionais formados em outras áreas, são eles: advogados, psicólogos, médicos psiquiatras, entre outros. Isso indica que a construção dos saberes docentes não se dá somente a partir da interação com seus pares, os colegas de profissão (conforme discutido no item 4.2), mas também na/pela interação com outros profissionais. Apesar de cada profissional ter uma opinião a partir de sua área de formação e atuação, nesses eventos formativos, a soma e a troca desses saberes resultam em novas aprendizagens para os docentes.

Quando se trata da educação escolar na prisão, Onofre (2009) defende a integração de diversos profissionais no processo de ensino e aprendizagem de homens e mulheres que estão em privação de liberdade. Para a autora, a prisão deveria ser uma comunidade de aprendizagem na qual todos os profissionais de reconheçam como educadores. Se pensarmos a Formação Continuada dos professores que atuam nesses espaços a partir desta perspectiva, a construção dos saberes dos docentes poderia acontecer pela união de diversos profissionais e secretarias. Essa integração poderia ser chamada de Comunidade de aprendizagem, formada por diversos indivíduos com diferentes formações acadêmicas que visam à aprendizagem por meio da troca e soma de diferentes saberes. Por esse prisma, a escola não seria a única comunidade de aprendizagem.

Assim sendo, Professor Chronos sinaliza o Fórum como um evento importante para a troca de conhecimentos e aprendizagem dos docentes:

[...] por exemplo, a oportunidade de estar aqui na Nova Chance e apresentar o trabalho no Fórum, tenho a oportunidade de estar apresentando pelo menos uma vez em cada semestre o trabalho que envolve o Aulão (Entrevista narrativa com o professor Chronos).

O fórum é um momento propício para a troca de experiências entre os professores, logo a possibilidade de dialogar sobre a prática educativa. Trata-se de

um evento no qual podem participar professores de vários municípios do estado de Mato Grosso. Logo, um espaço democrático e propício para o debate sobre a Educação Escolar desenvolvida nos espaços privação de liberdade.

De um modo geral, os dizeres dos professores apontam que os Cefapros, os Fóruns e a Sejudh são ambientes que lhes proporcionaram algumas aprendizagens. Entre essas aprendizagens, destacam-se aquelas sobre conceitos e assuntos da área educacional e ou conteúdos específicos de sua área/disciplina de formação e/ou atuação.

Imbernón (2011) alerta que o conhecimento objetivo, aquele relacionado às disciplinas, não é suficiente para um professor em contexto de mudanças sociais e econômicas que atravessam nossa sociedade. Isso exige novas competências dos professores, entre elas, a autonomia, o poder de tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática. Todavia, para o autor, tais características ainda são insuficientes, pois “a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais [...]. E é claro que isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Para conviver com a mudança e a era de incertezas anunciada por Imbernón (2011), os professores apresentam ***alguns motivos que lhes fazem buscar os cursos de Formação Continuada***, sendo um deles a busca por novos conhecimentos, conforme relatou professora Afrodite:

Eu acho que quando aparecem esses cursos, a gente sempre procura ir para poder aprender mais, né, ver a experiência do outro, você conhecer mais, acho que esses cursos são para você ficar por dentro [...] o professor nunca para de estudar, né. Aí você vai lá e vê coisas novas acontecendo e você vai aprendendo [...] (Entrevista com a professora Afrodite).

Ao utilizar-se da expressão *ficar por dentro*, denota a seguinte compreensão: os cursos de Formação Continuada podem ser uma possibilidade de atualização do profissional participante e a aprendizagem nesses cursos pode ser construída pela observação e/ou escuta da experiência do outro. Segundo Imbernón (2011, p. 14), é importante “para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa” com o

grupo, com os pares e comunidade em que se desenvolve a prática educativa. Logo, a interação com o Outro é uma possibilidade de aprendizagem.

Todavia, Nascimento et al. (2019, p. 59) alertam que “muito se falta ainda para que a troca de experiências entre os pares se torne um princípio fundante na aprendizagem do adulto professor”, pois isso requer do professor um olhar sensível sobre as teorias e pesquisas educacionais e na sua profunda capacidade de transformar em conhecimento os dizeres e as reflexões.

Se o aprender com o Outro (os colegas de profissão) é um desafio, a melhoria da prática educativa é um estímulo que leva os professores a buscarem cursos de Formação Continuada a fim de atender as demandas do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, conforme o dizer da orientadora pedagógica Hebe:

Bom, em primeiro lugar, melhorar a minha prática. Quando se fala em formação continuada é sempre bom a gente pensar naquilo que você está fazendo e naquilo que você pode melhorar. Quando você vai em uma formação e ela não vem ao encontro com sua prática, ela não motiva mais [...]. A formação continuada é para melhorar a minha prática, aquilo que eu preciso e que eu posso melhorar, isso que motiva mais estar participando. Então, eu acho que seria isso, né. Melhorar a prática e aprender, colocar a minha angústia e ver se a minha angústia é a mesma do outro. Esse tête-à-tête, isso que me motiva (Entrevista com a orientadora pedagógica Hebe).

A melhoria da prática é o motivo de busca pela Formação Continuada por parte da orientadora pedagógica Hebe. O dizer dessa professora se assemelha aos resultados do estudo realizado por Nakayama (2011). Ao analisar as necessidades de Formação Continuada de docentes que atuam em uma escola Supletiva da Penitenciária de Florianópolis, a autora identificou que

[...] as principais necessidades estão relacionadas à compreensão do/a aluno/a como um sujeito adulto [...] e principalmente elementos metodológicos. Entre esses elementos, citam modos de lidar com os sujeitos, a avaliação e o uso de metodologias diferenciadas como estratégias que possam subsidiar a realidade encontrada na escola (NAKAYAMA, 2011, p. 145).

Partindo do pressuposto de que existe uma realidade na qual se desenvolve a prática educativa (os espaços de privação de liberdade) e de que os professores

estão preocupados em melhorar a sua prática, o seu modo de ensinar, eles vão para os cursos de Formação Continuada com o intuito de buscar novos conhecimentos que possam ajudá-los no aprimoramento de sua prática, que permitam a preparação de um cardápio pedagógico diferenciado com a inclusão de novos ingredientes. Isso pode ser observado no dizer da professora formadora Héstia, em especial, no uso das expressões *Buscar leituras diferenciadas* e *Eu preciso levar alguma coisa diferente*:

Buscar leituras diferenciadas, né, porque a gente ficava muito focada no livro didático e eu queria achar outras formas de trabalhar aquele conteúdo que não fosse só através do livro didático. Então esses cursos de formação me motivavam para que eu pudesse fazer algo diferente, eu sempre quis que os alunos aprendessem. Eu sempre tive essa preocupação porque eu sei o quanto que o mercado é competitivo. Eu sei que só permanece ou entra nele quem tem conhecimento. Eu sempre tive essa preocupação. Eu acho que quando a gente estuda na escola pública e a gente vive esse viés como professor depois, a gente sempre tem essa preocupação de que eu preciso levar algo melhor, eu preciso levar alguma coisa diferente (Entrevista com a professora formadora Héstia).

Apesar de estar designada para a função de professora formadora, Héstia trabalhou muitos anos na sala de aula e seu relato se refere a sua experiência como docente em escolas públicas. Seu dizer aponta a preocupação com a melhoria da prática educativa por meio da busca de novas leituras, tendo em vista a necessidade dos estudantes frente ao mercado de trabalho competitivo que sempre exigirá deles novos conhecimentos.

Héstia também afirma que gostaria de encontrar outras formas de trabalhar os conteúdos e isso nos remete a ideia de Formação Continuada como uma oportunidade para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Para que os alunos possam aprender, os professores precisam ter compreensões de um conjunto de conhecimentos distintos referentes à sua disciplina e/ou área de atuação o que Schulman (2005) denomina de categorias do conhecimento. Entre elas, destaca-se o “conhecimento de conteúdo”, esse é um dos conhecimentos necessários ao professor para o exercício da docência.

O dizer dessa professora nos levou à compreensão de que as exigências do mercado de trabalho tornam-se ameaças para aqueles que não se qualificam profissionalmente e não têm os conhecimentos necessários. As tendências desse

mercado exigem mão de obra qualificada e, por esse motivo, aqueles que atuam na área da educação começam a sentir esses efeitos, sendo a possibilidade de permanência ou ascensão no mercado de trabalho uma das razões que os levam à busca de cursos de Formação Continuada. Segundo o professor Chronos, a busca por uma pós-graduação está atrelada à vontade e aptidão para atuar no Ensino Superior:

[...] a questão da docência do ensino superior, principalmente, pela questão da prática desenvolvida como monitor em uma Universidade, lá eu tive a oportunidade de trabalhar com o pessoal da Engenharia de Alimento, com o pessoal da Engenharia Ambiental, eu querendo ou não eu sinto uma perspectiva grande de estar atuando dentro de um espaço de Ensino Superior até pela disponibilidade, pela aptidão que eu entendo que a minha capacidade é voltada pra isso, por isso a razão de tá cursando essa docência do ensino superior pensando, até mesmo antes de um mestrado, pensando numa possibilidade de estar atuando em escolas de ensino superior (Entrevista narrativa com o professor Chronos).

Já o professor Eros defende que os professores precisam entender que a sua participação em cursos de Formação Continuada pode garantir a sua permanência na unidade escolar

Porque a educação continuada vai te dar aula o ano que vem, se eu to fazendo uma educação continuada é porque eu quero continuar o ano que vem e tem professor que não entende isso, eles acham que a educação continuada é pra encher linguiça e não é isso! É uma necessidade porque na educação continuada vou aprender didaticamente como trabalhar com meus alunos, vou criar didáticas, metodologias novas, vou aprender coisas novas, né? (Entrevista narrativa com o professor Eros).

Professor Eros não só indicou alguns motivos citados pelos demais docentes entrevistados que os levam à busca por cursos de Formação Continuada (a possibilidade de aprender coisas novas e, ainda, o aprimoramento do modo de ensinar por meio do conhecimento de novas metodologias), mas ainda acrescentou um desafio a ser vencido por aqueles profissionais que não são concursados: como garantir a continuidade do emprego no ano seguinte? Eis aqui um dos motivos para a busca e participação nos cursos de FC.

O Orientativo (SEDUC, 2018) para a Formação Continuada no ano de 2018 explicita que os professores efetivos participantes do PEFE terão direito a pontos a

serem contados na atribuição de aulas para o ano de 2019. Professores com 75% de frequência receberiam 05 pontos, 85% de frequência adicionariam 06 pontos, aqueles que tivessem 95% teriam 7 pontos e, por fim, 100% de participação renderiam 10 pontos. Os professores contratados não são citados diretamente, todavia esse documento explicita o seguinte: “Situações não contempladas neste documento serão analisadas posteriormente pela SUFP” (SEDUC, 2018, p. 21). Já no ano de 2019, o Orientativo referente ao Projeto da Formação da/na Escola trata esse assunto da seguinte maneira: “Todos os profissionais que participarem do Projeto de Formação da/na Escola terão direito a pontos a serem contados na atribuição de aulas” (SEDUC, 2019, p. 14).

Em síntese, os dizeres dos professores apontam os três principais motivos de busca de cursos de Formação Continuada: a melhoria da prática educativa, novos conhecimentos e a permanência ou ascensão no mercado de trabalho, conforme figura 8:

Figura 8 - Síntese dos principais motivos para a busca dos cursos de FC



Fonte: Elaborado pela autora

Diante do exposto, podemos afirmar que esses são os principais motivos que movem os docentes a tecerem novos fios do Tapete do Conhecimento e eles devem ser levados em consideração no momento da (re)construção de Projetos de Formação Continuada, em especial, aqueles propostos para e pelos professores das unidades escolares. É a partir desse entendimento que apresentamos, a seguir, as ações formativas no âmbito do PEFE.

4.2 As Reuniões Formativas do PEFE: tecendo o tapete dos saberes a partir da “correntinha”

*No canto do galo há uma pequena aldeia
de mulheres risonhas e pobres [...].*

*São umas corajosas mulheres
que tecem em teares antigos,
são umas Penélopes obscuras [...].*

*O amor é uma roseira à sua porta,
O sonho é um barco no mar
A vida é uma brasa na lareira
Um pano que nasce, fio a fio [...].*

(MEIRELES, 2001, p. 1893)

Assim como no poema *Uma Pequena Aldeia*, da poetisa brasileira Cecília Meireles, todos os colaboradores de pesquisa (incluindo a pesquisadora) assumem a identidade de Penélope. Para isso, retomamos, mais uma vez, esse poema para dizer-lhes que, assim como a poetisa, também utilizamos o substantivo Penélope no Plural: *Penélopes*. O acréscimo da letra “s” a esse nome demonstra o deslocamento identitário de uma Penélope solitária (representada pela pesquisadora) para a formação de um grupo de Penélopes, pois partimos do pressuposto de que os homens e mulheres não se educam sozinhos, se educam entre si, no mundo e mediados pelo mundo (FREIRE, 2011a). Logo, o ato de educar-se numa perspectiva dialógica dar-se-á na/pela interação de pessoas, grupos ou comunidades em espaços escolares e não escolares.

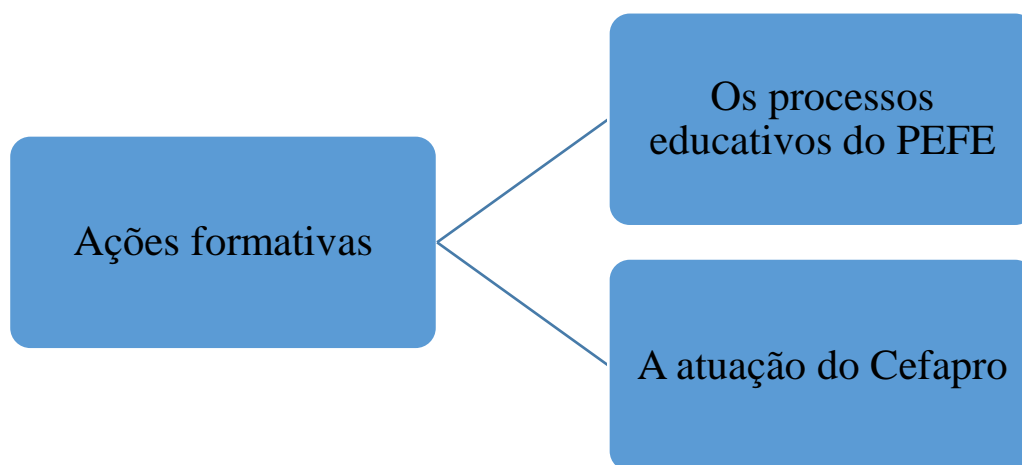
Nesse sentido, utilizamos a palavra *Penélopes* para mostrar que a Formação Continuada proposta pelas políticas para os espaços formativos em MT traz em seu bojo uma proposta de FC construída no e pelo coletivo, deslocando-se de uma “responsabilidade individual para uma responsabilidade pública” (SEDUC, 2010, p. 14). Partindo desse pressuposto, as ações formativas que acontecem na escola passam pela mudança de um plano individual para um plano coletivo, incluindo-se nesse processo, a participação de todos os profissionais da educação, os Cefapros e seus professores formadores e, ainda, a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Sendo assim, não descrevemos os colaboradores deste estudo como a Penélope solitária que tece seu tapete à espera de Ulisses, mas os apresentamos como um grupo de Penélopes que tecem o tapete de saberes coletivamente à espera de uma

(des)construção das proposta que orientam a formação que acontece no espaço escolar.

Posto isto, das ações formativas realizadas no âmbito do PEFE em uma perspectiva coletiva emerge a seguinte reflexão: um grupo de “heroínas” ou “heróis” da mitologia grega que desenvolvem ações semelhantes à Penélope no processo de Formação Continuada. Nesse sentido, durante a tessitura do tapete dos saberes, essas Penélopes fazem um pequeno anel com a linha, pegam a agulha, laçam a linha; juntos puxam a laçada do anel produzindo um nó que dá origem à correntinha tecida a partir do conjunto de nós constituídos pelas ações e dizeres de cada professor.

À vista disso, a FC é como a vida das *Penélopes* descrita no poema, “um pano que nasce fio a fio”. A análise de dados demonstra que fazem parte deste planeado dois elementos importantes: os processos educativos que acontecem no PEFE e a atuação do Cefapro frente ao desenvolvimento dessas ações, conforme apresentado na figura 9.

Figura 9: As ações formativas desenvolvidas no PEFE



Fonte: Elaborada pela autora

Ao analisar as ações formativas e os dizeres desses professores, encontramos dois elementos que também se apresentam à vida das Penélopes descritas no poema de Cecília Meireles: o Amor e o Sonho. No Diário de Campo VIII, Professora Afrodite defende a necessidade de se conjugar o verbo amar com as estudantes que estão no espaço de privação feminino:

Ela acrescentou que para a Penitenciária Feminina é necessário um trabalho pedagógico diferenciado, falou da necessidade de se conjugar o verbo amar e o verbo perdoar. E, de acordo com a educadora, é necessário pensar como vai trabalhar cada verbo de modo a 'atingi-los'. A professora acrescentou que suas alunas são talentosas (DIÁRIO DE CAMPO VIII, 03 de julho de 2018, p. 83).

No decorrer das reuniões formativas, nos dizeres dos professores, foi possível identificar que as mulheres sofrem muito ao adentrar um espaço de privação de liberdade, ficam abaladas emocionalmente, desmotivadas, enfim, desesperançosas perante a situação de abandono que vivenciam. Em vista disso, a professora Afrodite explica que:

Lá o professor tem que ser 'O Professor' ou 'A Professora' porque tem que motivar esses alunos a estarem na sala de aula todos os dias, porque vai muito além da disciplina, da matéria (DIÁRIO DE CAMPO VIII, 03 de julho de 2018, p. 83).

O Amor, além de ser um dos elementos que compõem o diálogo na perspectiva de Freire (2011a), "o amor é, também, diálogo" (FREIRE, 2011a, p. 110). Na prática educativa desenvolvida nos espaços de privação, ele é um sentimento presente no coração, nos diálogos e nas ações dos professores que nestes espaços atuam. O amor pode se desenvolver a partir do fazer docente e do estar com os estudantes, conforme afirma a professora Gea:

E é verdade, se transforma, endurece o professor, banaliza aquilo ali, aí, você começa a tolerar muito mais do que você deveria [...]. Você fica brutalizado [...]. Ali dentro tem uns paradoxos que torna difícil entender aquilo ali. Para mim, não é fácil porque eu me questiono muito. Eu não sou libertadora, eu não tenho essa característica [...], entro ali e até esqueço, às vezes, que eu estou dentro de um presídio. Isto é imperdoável (risos). Você desenvolve uma empatia tão grande com eles que, às vezes, você não se dá conta (Entrevista narrativa com a professora Gea).

Embora os espaços de privação de liberdade sejam descritos pela professora Gea como um ambiente paradoxal e que tende a brutalizar as pessoas que neles adentram, na sala de aula, essa professora desenvolveu empatia com os estudantes. Logo, nesses espaços, a prática educativa deve ultrapassar a mera transmissão de

conteúdos, para dar lugar ao nascimento de uma compreensão emocional do professor para com o estudante. O amor é definido por Freire (2011a, p. 111) como “um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens”; nesse sentido, a amorosidade desses professores e professoras manifesta quando declaram o comprometimento e satisfação sobre sua participação na libertação dos oprimidos, conforme afirma a professora Atena:

Desde esse período, eu me apaixonei porque [...] eu falei: Nossa, eu não sabia disso! Deus sempre nos dá uma chance de mudar de vida e eu queria participar disso! (Entrevista narrativa com a professora Atena).

Logo, o amor como sentimento, como comprometimento, é essencial para a existência do diálogo. Nesse sentido, Freire (2011a, p. 111) afirma que “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Portanto, sem amor a prática educativa não se faz dialógica e sem prática educativa dialógica não se vislumbra possibilidade de mudanças. À luz do pensamento de Freire (2011a, 2014), não basta se comprometer com a causa dos oprimidos; é necessário acreditar, por meio da fé, que a libertação e a mudança são possíveis, dada a incompletude humana e o seu poder de vir a ser. Porém, a continuidade da existência e de sua modificação só é possível devido ao Sonho.

Para Freire (2014, p. 126), “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”. É preciso sonhar com a humanização, a partir do poder de vir a ser do ser humano, e isso nos remete à contribuição da educação para a transformação dos estudantes como um sonho possível. A educação como possibilidade de os estudantes vivenciarem novas experiências dentro dos espaços de privação e ao retornarem ao convívio social é evidenciada pelo relato do professor Zeus sobre a sua maior realização profissional:

Olha, eu vou te falar, não é ser convencido não. São os meus alunos que vêm e me cumprimentam, tem aluno que falou: professor, eu te agradeço! Professor, agora eu tô entendendo o que o senhor quer dizer. Tem um que foi lá e falou: professor, você é o cara que fez eu mudar de pensamento. Hoje, ele trabalha na Seduc, ele é funcionário. E dentro do sistema prisional eu tenho aluno que fala: professor, você fez eu mudar de pensamento. Tem mais um dentro do ônibus que falou: professor,

quando eu melhorar a condição eu vou fazer o curso de História (Entrevista narrativa com o professor Zeus).

O sonho do professor Zeus coaduna-se com o sonho que se apresenta na vida das Penélopes descritas no poema de Cecília Meireles: “é um barco no mar”. Nesse sentido, o barco é pequenino se comparado à imensidão do mar. Logo, o sonho de Zeus também é pequenino perante os imensos desafios que se apresentam à educação escolar desenvolvida nos espaços de privação de liberdade e à Formação Continuada daqueles que nela atuam, porém é a liberdade do barco navegar que faz com que a sua chegada seja um sonho possível. Apesar dos paradoxos e mecanismos de controle que existem nesses espaços, o sonho se torna possível quando o professor conta com o reconhecimento dos estudantes sobre o seu trabalho, quando os encontra na rua trabalhando e, ainda, demonstram a vontade de dar continuidade aos estudos.

Esses professores, movidos pela amorosidade e sonho de uma prática educativa que contribua para a libertação dos estudantes que se encontram nos espaços de privação de liberdade, no decorrer das reuniões formativas do PEFE, prosseguem com a tessitura do tapete de saberes. Analisamos este trabalho artesanal a partir da identificação de três momentos: *a apresentação da prática educativa; o diálogo sobre a prática educativa; a preocupação com o fazer docente.*

4.2.1 O Primeiro Momento das Reuniões Formativas: a apresentação dos aulões para o grupo de professores

No ano de 2018, o Orientativo elaborado pela SEDUC/MT explicita as etapas a serem seguidas para a elaboração e desenvolvimento da Formação Continuada. A primeira delas é que, a partir de um diagnóstico das avaliações externas, internas e das necessidades formativas dos docentes, devem ser selecionados os conteúdos e os referências para o estudo (SEDUC, 2018). Não pretendemos nos ater a esse aspecto, neste primeiro momento, pois as inserções nas reuniões formativas foram iniciadas após a elaboração do diagnóstico e escolha dos conteúdos a serem estudados pelos professores.

Ao analisar o Projeto de estudos de Formação Continuada desta unidade escolar, não encontramos o modo como foi feito o diagnóstico, mas identificamos

quatro temáticas de estudo que dele emergiram; são elas: a) a sala de aula como espaço de aprendizagem e suas multidisciplinaridades; b) interdisciplinaridade e sua contribuição para a prática educativa; c) educação ambiental, d) construção do material pedagógico.

A segunda etapa prevista nesse Orientativo consiste na promoção de reuniões de estudos a partir da apropriação dos conhecimentos formativos; a etapa seguinte se refere à elaboração de planos de intervenção e sua aplicação no ambiente escolar para posterior socialização dos resultados. Finalmente, a última etapa consiste no registro dos planos de intervenção executados, avaliação dos resultados obtidos e a proposição de novas intervenções (SEDUC, 2018).

No decorrer das inserções, observamos algumas das etapas previstas no Orientativo: a promoção das reuniões de estudo, a elaboração de planos contendo atividades para os estudantes, a socialização com o grupo das atividades desenvolvidas nos aulões que aconteciam nos espaços de privação de liberdade. Os professores apresentavam o modo como procediam, descreviam a participação dos estudantes, incluindo suas ações, opiniões e questionamentos no processo de ensino e aprendizagem. A apresentação do aulão para o grupo de professores constitui o primeiro momento das reuniões formativas.

Ao entrevistar a professora Afrodite, ela nos contou um pouco sobre esse assunto:

Esse aulão é a cada quinze dias, é o antigo tema gerador. Pega aquele tema e você vai trabalhar esse tema, por exemplo, o último foi sobre trabalho, profissão e produtividade. Porque o aulão é como se fosse esse tema, aí você vai deslanchar ele lá na sala de aula. A partir desse aulão que eles vão assistir, de lá você vai para a sala de aula e vai trabalhando esse tema com eles, através de atividades, de trabalhos [...] (Entrevista narrativa com a professora Afrodite).

O tema gerador mencionado pela professora Afrodite se refere a um termo utilizado por Freire (2011a). Esse autor defende que, a partir da investigação social, pesquisando-se o universo vocabular dos jovens e adultos, seu modo de ser e estar no mundo, emergem os temas e as palavras geradoras, que são um dos elementos da educação problematizadora. Esta, por sua vez, na etapa da alfabetização, “busca e investiga a palavra geradora”, já para a fase de pós-alfabetização, utiliza-se do tema

gerador (FREIRE, 2011a, p. 142). Ao observar a menção de Afrodite que os temas dos aulões são semelhantes aos temas geradores, identificamos que esses professores trazem em sua intencionalidade pedagógica algumas das posições dos professores de opção progressista: um tema gerador que se nutre do diálogo entre professores, coordenadores e entre os professores e estudantes.

Ainda sobre o aulão, esta professora revelou de que maneira são escolhidos os temas geradores. Ela explicou que *na escola se reúne a equipe pedagógica e seleciona os temas e a gente também contribui com temas pertinentes* (Trecho da entrevista com a professora Afrodite). Ainda segundo Afrodite, os temas são selecionados a partir da convivência com os estudantes, pois o “estar com” eles lhes permitem conhecer as suas histórias de vida e a realidade que vivenciam nos espaços de privação de liberdade.

Em vista disso, sobre a preparação do aulão e sua realização, essa professora contou que:

[...] Depende da unidade, cada unidade tem uma realidade. Lá no Feminino a gente se reuniu dentro do auditório e aí a gente apresentou. Eu sou a única professora do Primeiro Segmento e aí Ensino Fundamental tem três, né. Aí, a gente se reúne e monta a partir do tema e cada um contribui dentro da sua área de conhecimento (Entrevista narrativa com a professora Afrodite).

Os “aulões” são aulas diferenciadas que acontecem quinzenalmente a partir de um trabalho interdisciplinar apoiado em um tema oriundo da realidade na qual os estudantes estão inseridos. À luz do pensamento de Freire (2011a), conforme mencionado, os professores os denominam de temas geradores. Consideramos aulas diferenciadas porque, além do envolvimento de professores com formações acadêmicas diversas, é um momento no qual os estudantes da EJA em diferentes fases de aprendizagem (desde a alfabetização até o último ano do Ensino Médio) têm a oportunidade de aprenderem juntos em uma mesma aula.

Nesse acontecimento de natureza pedagógica, sempre que possível, de acordo com as normas de cada unidade prisional, fazem parte de sua composição a utilização de data show, notebooks e projetores e, ainda, a participação de pessoas oriundas da comunidade. Os assuntos que são abordados nesses momentos continuam sendo trabalhados, posteriormente, nas salas de aula dos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande-MT.

O Aulão é o primeiro assunto mencionado nas reuniões formativas nas quais participamos; por esse motivo, sempre que possível, perguntávamos aos professores sobre esse acontecimento de natureza pedagógica, seja nos momentos de entrevistas e nos intervalos para o café, seja durante o PEFE. Como fruto dessa curiosidade e da disposição dos colaboradores para contribuir com a construção deste estudo, recebemos um convite para visitar um espaço de privação de liberdade feminino, em Cuiabá, Mato Grosso.

Sendo assim, no dia 13 de agosto de 2018, comparecemos a esse local no período vespertino. Os registros das principais ações desenvolvidas pelos professores e estudantes foram feitos em Diário de Campo após a saída do local. O resumo do aulão que aconteceu na quadra de esportes desse espaço de privação de liberdade encontra-se no quadro 14:

Quadro 14: Resumo dos principais momentos do aulão

MOMENTOS	EXCERTOS DE DIÁRIO DE CAMPO	COMENTÁRIOS
1º momento	A coordenadora cumprimentou todos(as) e iniciou as apresentações dizendo o nome de cada pessoa que estava ali presente e nos agradeceu por prestigiarmos este evento. Em seguida, uma professora começou o aulão com o tema cultura: primeiramente, apresentou o conceito de cultura e teceu algumas explicações sobre o conteúdo apresentado (DIÁRIO DE CAMPO XI, 13 de agosto de 2018, p. 100).	- Apresentação do conteúdo programático
2º momento	Em seguida, as estudantes fizeram uma espécie de jogral, em um jogo de alternância de vozes, cada uma delas levantava da cadeira e dizia uma frase complementando o que a professora havia dito sobre o tema. Inicialmente, as estudantes ficaram envergonhadas, acredito que pelo fato da presença de algumas pessoas 'de fora', neste caso, eu e o candidato a um cargo político nas eleições deste ano (DIÁRIO DE CAMPO XI, 13 de agosto de 2018, p. 100).	- Participação das estudantes no processo de ensino e aprendizagem
3º momento	[...] Apesar do clima escaldante, o aulão seguiu com a apresentação da Dança do Siriri. O grupo era formado por três casais que dançavam sem parar. As mulheres vestiam saias cumpridas, rodadas e floridas, já os homens usavam chapéus, calças e camisas [...]. Todos	- A valorização da cultura no processo de ensino e aprendizagem

	acompanhavam a apresentação com atenção e o grupo foi aplaudido várias vezes e algumas toadas foram acompanhadas por palmas (DIÁRIO DE CAMPO XI, 13 de agosto de 2018, p. 100).	- Participação de estudantes de outra unidade escolar no processo de ensino e aprendizagem
4º momento	Posteriormente, o diretor, de forma acolhedora, discursou e entre suas palavras destacou-se o seguinte trecho: 'A dança, por um instante, fez-nos esquecer que estamos em um espaço de privação de liberdade [...]'. Ainda, realizou um sorteio de brindes, entre eles, observei uma caixa parecida com uma embalagem de ventilador. Após o sorteio, em grupos, as estudantes ficaram em volta de mesinhas apresentando para nós os trabalhos desenvolvidos na sala de aula. Denominamos esse momento de <i>Feira do Conhecimento</i> , pois as estudantes fizeram uma exposição para nós sobre o que aprenderam na sala de aula. Ao final das atividades, foi servido um delicioso cachorro quente com refrigerante (DIÁRIO DE CAMPO XI, 13 de agosto de 2018, p. 101).	- Momento em que as estudantes se tornam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar o resumo dos principais acontecimentos do aulão, três ações nos chamaram a atenção, pois coadunam com os pressupostos de Freire (2011a, 1979).

São elas:

- a) *a participação de vários profissionais e da comunidade*. Para Freire (2011a), a educação deve ser feita em comunhão, através da união de homens e mulheres.
- b) *a participação das estudantes*. Ao participarem da aula, seja na construção dos trabalhos apresentados, seja ao manifestarem seus dizeres no decorrer do aulão, elas se tornam sujeitos da aprendizagem, não apenas objeto (FREIRE, 2011a).
- c) *o cuidado com o tema escolhido*. A assunção do tema Cultura coaduna-se com a postura de Freire (1979) de que a educação libertadora não se faz sem cultura e, ainda, esta pode proporcionar aos educandos descobrir-se 'criticamente como fazedor desse mundo da cultura' e não como meros objetos (FREIRE, 1979, p. 109).

Embora não fosse o objetivo desse trabalho analisar os aulões, vivenciar com os professores e estudantes em um espaço de privação de liberdade esse momento

colaborou para a compreensão dos assuntos debatidos nas reuniões formativas, tendo em vista que essa apresentação feita pelos professores para os colegas de profissão se configurou como a primeira ação formativa, conforme apresento a seguir.

Na manhã do dia 12 de junho de 2018, de acordo com registros realizados no Diário de Campo nº VII, Professor Poseidon e Professora Atena socializaram com o grupo de professores como aconteceu esse evento de natureza pedagógica no Centro de Ressocialização de Cuiabá- CRC por meio da explicação das atividades e do modo como foram trabalhadas com os estudantes. Nesse momento, notei que havia 19 professores na sala. De maneira resumida, faço a descrição da apresentação dos professores nesse primeiro momento da reunião formativa:

Professor Poseidon iniciou a apresentação do aulão sobre produtividade, produção e educação, afirmando que aproveitou um gancho desse tema e se aprofundou nele: produtividade X proatividade. Ele perguntou ao grupo de colegas de trabalho o que eles entendiam por isso. Alguns falaram sobre a sua compreensão sobre os termos. Em seguida, apresentou um vídeo 'Toi Lead India Tree'³⁹ (DIÁRIO DE CAMPO VII, 12 de junho de 2018, p. 64).

Esse vídeo refere-se implicitamente às características de pessoas proativas, ou seja, está em consonância com o assunto abordado pelo professor. Após a apresentação do vídeo, Professor Poseidon perguntou o que o grupo entendeu sobre o vídeo e acrescentou: fiz a mesma pergunta para os estudantes. Os professores sorriram e um deles perguntou: e o que eles falaram? Em seguida,

Professor Poseidon falou sobre o papel da escola, questionou o que seria uma pessoa proativa e, em seguida, apresentou o conceito de proatividade e trouxe alguns exemplos do que seria uma pessoa proativa. Ressaltou que, na atualidade, algumas empresas durante a contratação de um novo funcionário se utilizam a seguinte pergunta: você é uma pessoa proativa? Posto isto, destacou a importância de os estudantes conhecerem o significado desta palavra (DIÁRIO DE CAMPO VII, 12 de junho de 2018, p. 64).

³⁹Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-gvE7MGIBw&t=16s>. Acesso em: 13 jun. 2018.

Prosseguiu socializando com os colegas a maneira como trabalhou com os estudantes. Utilizou alguns exemplos que acontecem no mercado de trabalho, entre eles pessoas que sabem criticar apontando defeitos, já outros que identificam o problema e sugerem uma possível solução. Ilustrou, ainda, situações sobre o tema a partir da utilização dos nomes de lojas e empresas conhecidas em Cuiabá. Além disso,

Compartilhou com o grupo o que disse aos estudantes: Tem que ter atitude, hoje em dia, não tem mais dessa de só ser contratado para uma determinada função. Esse professor prosseguiu com exemplos práticos de determinadas situações que podem ocorrer no ambiente de trabalho, como um simples objeto fora do lugar que a partir do momento que um funcionário se recusa organizá-lo pode vir causar um acidente. Ainda, partilhou com o grupo de professores como trabalhou o conceito de proatividade no decorrer do aulão e apresentou as questões que foram trabalhadas com os estudantes [...] (DIÁRIO DE CAMPO VII, 12 de junho de 2018, p. 64-65).

Finalizou sua apresentação afirmando que trabalhou esse tema por ser tratar de um assunto atual e que pode contribuir para despertar nos estudantes o que as empresas estão buscando; para isso, disse que usou uma linguagem simples com diversos exemplos para que eles entendessem. Ao final, contou com os aplausos dos colegas de trabalho. Em seguida,

A professora Atena levantou-se e foi até a frente da sala, disse bom dia e prosseguiu a apresentação. Afirmou que através do diálogo com os estudantes descobriu que eles têm diversas profissões e também experiências incríveis, mas por um motivo ou outro eles foram parar naquele lugar. Socializou que explicou aos estudantes a importância de eles serem pessoas proativas e, ainda, declarou que esse aulão serviu como um estímulo para os estudantes pensarem no amanhã e numa perspectiva de vida. Falou a eles sobre a relevância de ser ter um diploma ou uma profissão e a importância da continuidade dos estudos, na qualificação profissional. Ao final, também contou com aplausos [...] (DIÁRIO DE CAMPO VII, 12 de junho de 2018, p. 66).

No entanto, a empolgação da Professora Atena pode ser atravessada por alguns desafios, entre os quais se destacam a negação e o preconceito que essas pessoas enfrentarão ao retornar ao convívio em sociedade. Sendo assim, o sonho de

uma educação libertadora pode ser atingido pela desesperança, conforme o relato da professora Aura mediante a apresentação da professora Atena, quando aquela confessou o que os estudantes disseram ao retornarem para a sala de aula após o aulão:

[...] Professora, eu vou ter um diploma e vou ter uma profissão, mas quem vai contratar um bandido? Foi isso que eles me falaram. Você contrataria uma pessoa assim? [...] você contrataria? Esse foi uns dos maiores questionamentos. Lá no aulão, ninguém questionou nada, mas quando retornaram à sala questionaram e muito! A maior preocupação deles é o sair e como eles serão recebidos para trabalhar porque teve um que falou que saiu, se qualificou, procurou emprego, mas retornou ao sistema, pois, pelo fato de não achar emprego, ele teve que dar seu jeito (DIÁRIO DE CAMPO VII, 12 de junho de 2018, p. 67).

Alguns dos dizeres que emergem no decorrer das reuniões formativas do PEFE apontam para o seguinte desafio: como retornar ao mercado de trabalho após sair da prisão e enfrentar o preconceito e a desconfiança por parte das empresas, empresários e sociedade?⁴⁰ Em vista disso, o presente dos estudantes que estão em privação de liberdade é marcado pela incerteza quanto a seu futuro. O período subsequente a sua saída da prisão, o futuro, é assinalado pelos vestígios do passado. Nesse sentido, em consonância com Onofre e Julião (2013, p. 55), “a relação presente-passado-futuro é fundamental em qualquer programa educativo que se lhe apresente. Sua expectativa de futuro é algo que deve ser também considerada.”

Ao escolherem temas geradores relacionados ao trabalho, esses professores demonstram preocupação com a superação do passado e construção de um futuro em que essas pessoas possam inserir-se novamente no mercado de trabalho. Sem dúvida, o tema do aulão emerge da realidade excludente que terão de enfrentar quando retornarem ao convívio social. No decorrer das inserções, identificamos que três reuniões formativas organizadas pelos professores⁴¹, em seu primeiro momento, seguiram dinâmicas semelhantes: a apresentação do modo de proceder dos

⁴⁰ Esse é um assunto que extrapola os objetivos da Formação Continuada (e se estende para questões relacionadas à organização social, histórica e econômica do Brasil), mas que produz impactos para o processo formativo.

⁴¹ Nesse trecho, nos referimos às reuniões formativas dos dias 06 e 12 de junho e 03 de julho do ano de 2018, conforme apresentado no capítulo 2.

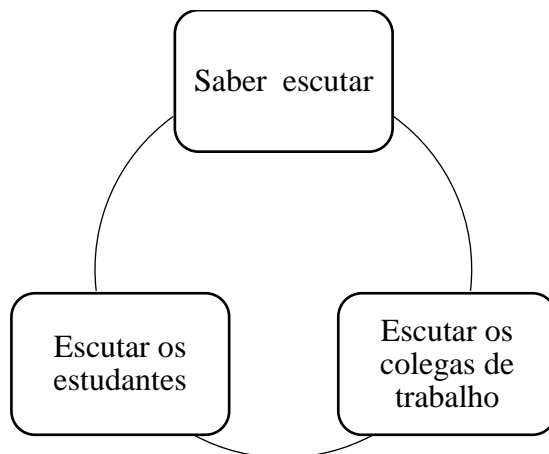
professores no processo de ensino e aprendizagem e as atitudes dos estudantes perante esse acontecimento.

Descrevemos esse primeiro momento das reuniões formativas como o ato de tecer o tapete a partir da utilização da correntinha, o ponto de crochê no qual se nutrirá o próximo ponto dessa tessitura: o ponto leque invertido. A partir da inversão da dinâmica de apresentação da prática educativa, os professores caminham para a construção do leque de saberes no segundo momento das reuniões formativas, a partir do diálogo, da partilha e troca de saberes entre os pares, conforme tratamos a seguir.

4.2.2 O Desenvolvimento das Reuniões Formativas do PEFE: a construção do leque de saberes docentes a partir do diálogo

Nas reuniões formativas do PEFE, a construção dos saberes docentes acontece por meio do *Aprender com o Outro e a partir do Outro*, a partir da socialização da prática docente e dos desafios que se apresentam perante a realidade vivenciada pelos professores e seus estudantes. Tal aprendizagem é construída no/pelo diálogo. Esse, por sua vez, é composto por dois temas geradores: a *prática educativa* e o *contexto* no qual ela se desenvolve.

Todavia, Aprender com o Outro e a partir do Outro por meio do diálogo pressupõe o desenvolvimento do saber escutar. Esse é o processo educativo produzido a partir do encontro das subjetividades na prática social Formação Continuada. O aprender escutar se manifestou de duas maneiras: *os professores participantes do PEFE aprenderam a escutar o Outro*; como *educadores aprenderam a escutar os educandos*. A síntese do desenvolvimento deste saber está representada na figura 10.

Figura 10: Síntese da construção do Saber escutar

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse contexto, de um ponto de vista intelectual, o que significa se nutrir do dizer do Outro por meio da escuta? Diz o velho ditado popular que Deus deu ao homem uma boca e dois ouvidos. Tal dizer nos levou ao entendimento que se deve falar menos e escutar mais. Logo, o saber escutar é uma arte que poucos têm a disponibilidade para desenvolver.

A arte da escuta foi utilizada por Freire (2011a) desde a investigação do universo temático dos estudantes até o diálogo promovido na sala de aula durante a prática educativa, na discussão dos temas geradores apresentados no Livro *Pedagogia do Oprimido*. Também a utilizou nos momentos de aprendizagem da leitura, por exemplo, quando o educador e seus educandos leem criticamente um texto na sala de aula, conforme demonstra no livro *Medo e Ousadia*.

Escutar é um termo que está explicitado no Livro *Pedagogia da Autonomia* como um dos vinte e sete saberes necessários à prática educativa dos educadores que assumem uma postura progressista. Para Freire (2016, p. 111), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. A escuta dos estudantes pelos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade é manifestada no dizer da professora Afrodite da seguinte maneira:

Eu acho que o psicólogo maior ali é o professor (a professora se referiu tanto ao espaço de privação de liberdade masculino quanto ao feminino). Quando eu entrei no Feminino, uma pessoa me falou que era necessário

saber ouvir, que o saber ouvir é muito importante lá. A gente as conhece até pelo olhar delas. No masculino é assim, se eles gostaram de você e da sua aula ou não gostaram, eles ficam calados. Elas não, elas falam demais. Elas são intensas demais [...]. Uma delas me disse: professora, eu fui à psicóloga e a psicóloga falou para eu fazer de conta que eu estou atrás de um muro. Mas como, se eu estou presa? Ela disse. Eu estou presa, professora. Estou presa, professora!!! (até sorrimos nesta hora com o drama da estudante que se mostrava indignada com o conselho da psicóloga). Aí ela disse: é melhor conversar com a senhora do que conversar com a psicóloga! (DIÁRIO DE CAMPO VIII, 03 de julho de 2018, p. 81).

Professora Afrodite acredita que a educação é um momento no qual se permite a escuta atenta dos estudantes, todavia afirmou que isso não acontece durante todo o período da aula. O dizer dessa professora revela que a educação escolar nesse ambiente não pode se reduzir à preocupação com o ensino do conteúdo, mas precisa considerar que, muitas vezes, o estudante precisa contar os problemas que o impedem até mesmo de se concentrar no decorrer das aulas.

Nessa perspectiva, o saber escutar atravessa o Eu de quem ouve e o modifica, mas só acontece se esse Outro permite a desconstrução do seu Eu. Professora Afrodite relata os desafios de quem escuta ao declarar na reunião formativa do dia 03 de julho de 2018 que teve síndrome do pânico há algum tempo de tanto ouvir, pois ouviu muito no decorrer dos nove anos de atuação em espaços de privação de liberdade. Apesar da sobrecarga emocional, essa professora reconhece que aprendeu muito com os estudantes. Partindo do pressuposto de que todos sabem algo, seja professor ou educando, Freire (2011a) explica que quem ensina aprende e vice-versa; logo, o ato de ensinar é dialético.

Professora Atena concordou com a professora Afrodite no que diz respeito à importância de se ouvirem as estudantes e acrescentou que escutá-las também é uma maneira de motivá-las, pois, de acordo com a professora Atena:

Muitas chegam à sala de aula perturbadas, daí, muitas vezes, a gente para a aula e vai conversar. Por quê? Para tentar motivar aquela aluna (DIÁRIO DE CAMPO VIII, 03 de julho de 2018, p. 83).

Os dizeres das professoras Afrodite e Atena apontam para a importância da presença do professor nas salas de aulas nos espaços de privação de liberdade, revelando a necessidade do fazer docente na perspectiva da humanização e, ainda,

indicam a multiplicidade de exigências que esse contexto apresenta aos professores; sendo assim, tornam-se profissionais que ensinam, escutam e aconselham.

Essa necessidade oriunda do contexto de privação de liberdade que exige do professor o saber escutar pode ser explicada a partir das afirmações feitas por Onofre e Julião (2013) sobre o processo de perdas que a entrada em um espaço de privação produz no indivíduo. Ao chegar à prisão, o sentenciado

[...] é despido de seu referencial e o processo de admissão o leva a outras perdas significativas em relação ao seu pertencimento à sociedade. Ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 55).

Para esses autores, na prisão não acontecem processos educativos que visam preparar indivíduo para o retorno ao convívio social; ao contrário, o universo de rigidez e normas da prisão tende a desprepará-los para o convívio social: “O encarceramento vai trazer ao indivíduo situações novas às quais precisa se adaptar para sobreviver” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 55).

A utilização do verbo “escutar” pela professora Tea no decorrer da reunião formativa manifesta o que os estudantes pensam sobre a sociedade a partir da situação de privação de liberdade que vivenciam:

Eles dizem direto, eu os escuto perguntando: professora, como o seu marido deixa a senhora vir para cá? O que sua família pensa, o que os seus amigos pensam? Eles têm muito essa curiosidade, entendeu? Eles têm muito essa curiosidade em saber o que as pessoas lá de fora pensam da gente (DIÁRIO DE CAMPO IV, 15 de maio de 2018, p. 26).

Os dizeres dos estudantes têm muito a revelar sobre o contexto nos quais estão inseridos, a prisão. Revelam os seus sentimentos que nascem na/da prisão e seu temor perante o preconceito da sociedade que o cerca. Para os professores que atuam nas salas de aulas localizadas nos espaços de privação de liberdade, escutá-los pressupõe novas aprendizagens sobre o contexto no qual exercem a docência.

Onofre (2010), ao pensar a inserção profissional nas salas de aula localizadas na prisão, afirma que os professores iniciantes aprendem com os alunos, com o contexto e com os pares. Isso aponta que a escuta dos colegas de trabalho mais

experientes pode proporcionar-lhes novas aprendizagens, conforme afirmou a professora Afrodite:

Essa troca de experiências, eu acho. Porque de repente, um lá fala como ele está trabalhando com o aluno dele e aí você pensa, será que eu estou fazendo correto? E aí, você vai olhando e observando as falas [...]. Acho que é essa troca de experiências e a contribuição minha e a do outro professor, aí acaba virando uma roda de conversa (Entrevista narrativa com a professora Afrodite, 26 de julho de 2018).

O aprender com o Outro é um saber construído pelos professores nas reuniões formativas do PEFE, mas vai além delas, acontece no cotidiano, nas práticas sociais de que participam, conforme o dizer da professora Formadora Héstia sobre o início de sua atuação no Cefapro. Seu dizer demonstra como são construídas as aprendizagens no início da carreira do professor formador, demonstrando-nos assim, a necessidade de acompanhamento formativo no momento de sua inserção profissional por meio da indução, “o acompanhamento sistemático intencional e institucionalizado (NASCIMENTO et al., 2019, p. 155)” que se faz aos professores em início de carreira. De acordo com a professora formadora,

O começo foi muito tranquilo, porque como eu fiquei no polo da Bia e, ela tinha sido minha professora formadora [...]. Então assim, ela me levava na escola dela e, posteriormente, ela ia na minha escola também. Então, como ela me acompanhou no primeiro momento, então, eu fui muito tranquila, eu observava como ela fazia, né, como ela lidava com os coordenadores, depois, com os professores e eu comecei seguir o que ela fazia [...]. Eu nunca imaginei que tivesse uma escola que trabalhasse com o Sistema Prisional, eu nem sabia da existência dessa escola e quando a professora formadora Bia disse: você vai ficar com a Nova Chance que é mais perto pra você⁴² [...]. Eu falei assim: tudo bem, eu não entendia direito o que era. Aí, a Bia foi lá comigo, conversamos com os coordenadores e eles foram falando o que era a Escola Nova Chance, então, eu fui aprendendo com eles como que funcionava a escola, a dinâmica da escola, a quantidade de alunos (Entrevista narrativa com a professora formadora Héstia).

Ela afirmou que desconhecia a educação escolar nos espaços de privação de liberdade; além disso, relata que aprendeu o ofício de professora formadora com outra

⁴²Primeiro, a localização da Escola Nova Chance ficava próxima à residência da professora formadora. Além disso, cada professor formador é responsável pelo acompanhamento de uma região denominada Polo. Héstia era responsável pelas unidades escolares do Polo do Coxipó.

professora formadora mais experiente e que, da mesma maneira, passou a conhecer um pouco sobre o trabalho desenvolvido pela Escola Estadual Nova Chance. Resumindo, aprendeu com o(s) Outro(s). A afirmação de professora Héstia coaduna com os apontamentos feitos por Oliveira (2015, p. 167). Um estudo realizado por essa autora sobre a formação dos professores formadores do Cefapro revelou que esses profissionais requisitam “um curso preparatório para os formadores que adentram nos Cefapros separadamente”. De acordo com o dizer da professora Héstia, ainda não existe esse curso preparatório para o professor formador em início de carreira.

Diante disso, no início do exercício de sua profissão, para o professor formador que acompanha a formação dos docentes atuantes em espaços de privação de liberdade existem duas alternativas: aprender com o par, nesse caso, a professora formadora mais experiente e, posteriormente, com os profissionais que atuam diretamente nos espaços de privação de liberdade, os coordenadores pedagógicos e, por conseguinte, com os professores no decorrer da Formação Continuada.

A possibilidade de se aprender com o Outro e a partir do Outro, no decorrer da Formação Continuada, também é evidenciada a partir da observação da atitude do coordenador pedagógico Urano.

Ele se utilizou do quadro na lateral da sala para dar o exemplo de algumas atividades que poderiam ser trabalhadas na disciplina de matemática. Para isso, utilizou como exemplo da apresentação de um aulão que foi dado por um professor na reunião formativa anterior, o caso dos pneus. A partir deste exemplo, recorreu ao quadro e exemplificou que tipos de operações poderiam ser trabalhadas a partir de tal situação, fez contas que envolviam a soma, fração, divisão, continhas envolvendo o uso das vírgulas etc. Uma professora ao meu lado, Atena, disse: isso é muito legal! (DIÁRIO DE CAMPO VII, 12 de junho de 2018, p. 72).

Sempre que possível, o coordenador Urano apontava sugestões importantes com o intuito de contribuir para a prática educativa. Além disso, verificamos que, quando os professores apresentavam atividades pedagógicas não condizentes com a realidade, ele os alertava da seguinte maneira: “Devemos estar com os pés no chão, não podemos apresentar aos estudantes uma aula-fábula (DIÁRIO DE CAMPO VII, 12 de junho de 2018, p. 69).” Os dizeres do coordenador pedagógico Urano apontavam para a necessidade de uma educação escolar para a realidade e a partir da realidade.

Além de identificar a importância do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico Urano, no decorrer da observação participante nas reuniões formativas do PEFE, ao analisar os dizeres e as ações formativas dos professores, constatamos que alguns professores socializavam com os pares a maneira como trabalharam determinados conteúdos com os estudantes; por exemplo:

No dia 22 de maio de 2018, professora Tea explicou as colegas de trabalho com ensina Língua Portuguesa aos estudantes da seguinte maneira: Eu começo a explicar a partir de exemplos [...]. Eu coloco uma frase ali, a partir da vivência deles vou trabalhar os verbos. O aluno fica mais interessado quando eu começo explicar a partir de exemplos de seu cotidiano [...] (DIÁRIO DE CAMPO V, 22 de maio de 2018, p. 45). No dia 12 de junho de 2018, os professores Hermes e Ares dialogavam sobre a necessidade do ensino contextualizado da Matemática para esses jovens e adultos. Professor Ares trouxe exemplos de seu modo de trabalhar. O coordenador Urano também apresentou no quadro alguns caminhos para a contextualização, a partir de exemplos de rótulos de embalagem. Professora Selene disse que já trabalhou atividades semelhantes e explicou seu modo de proceder no processo de ensino e aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO VII, 12 de junho de 2018, p. 72).

Para esses professores que atuam nos espaços de privação de liberdade, a escuta do outro é uma possibilidade de aprendizagem, de agregar à sua prática pedagógica algumas das ações realizadas pelos colegas de trabalho no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, podem se beneficiar desse processo educativo aqueles que aprenderam e aprendem a escutar. O desenvolvimento desse saber nas reuniões formativas do PEFE pode ser observado nas anotações feitas no Diário de Campo n° V:

A cada posicionamento de um professor, o grupo para um pouquinho para discutir (em alguns momentos de empolgação, falavam dois ou três ao mesmo tempo), embora, algumas vezes, tenha observado que as opiniões divergiam e virava até uma discussão bem enérgica; durante toda a reunião formativa, prevaleceu o respeito à opinião do outro, seja com o colega de trabalho, seja mesmo no que diz respeito à participação da professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica- Cefapro (DIÁRIO DE CAMPO V, 22 de maio de 2018, p. 51).

A construção do leque de saberes docentes acontece por meio do diálogo nas reuniões formativas do PEFE. A partir do momento em que essa Formação Continuada traz em seu bojo “escutar o Outro” como processo educativo, pode-se dizer que se trata de um processo dialético-dialógico porque,

Na dialética-dialógica de Freire, não há a predominância de uma posição sobre a outra, pois o próprio diálogo, em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao Outro, oportunizando, assim, a revelação do novo na história (ZIKOSKI, 2016, p. 116).

A dialética dialógica é construída no/pelo diálogo, um diálogo que não assume a superioridade de uma ideia sobre outra, mas se nutre da humildade de reconhecer que todas as ideias são válidas e importantes na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, definimos a Formação Continuada numa perspectiva dialética dialógica a partir da ilustração da seguinte situação:

Professor 1 desenvolveu no “aulão” o tema “mundo do trabalho” com os seguintes conteúdos: debate, uma música relacionada ao tema, texto instrucional com sugestões de posturas a serem adotadas numa entrevista de trabalho. Em seguida, o Professor 2, a partir do tema “mundo do trabalho”, sugeriu que fosse trabalhada a (Re) leitura do quadro Os Operários, de Tarsila do Amaral. Na sequência, Professor 3 propôs alguns textos que contribuam para que os estudantes retornem ao mundo do trabalho após saírem do espaço de privação de liberdade. Para isso, optou por ensinar-lhes a organização de Curriculum Vitae.

Logo, se um desses professores tiver a disponibilidade para o diálogo e colocar em prática a arte de “escutar o Outro”, ele chegará à conclusão de que a sua prática educativa poderá ser enriquecida por meio da inclusão das proposições feitas pelos colegas. Destarte, poderá, a partir da soma das ideias dos três professores, organizar a sequência de atividades: *debate, uma música relacionada ao tema, texto instrucional com sugestões de posturas a serem adotadas numa entrevista de trabalho+ (Re) leitura do quadro Os Operários, de Tarsila do Amaral + Organização de Curriculum Vitae.*

Podemos pensar, ainda, em uma proposta de construção do conhecimento numa perspectiva dialógica a partir da ilustração do diálogo de três pesquisadores sobre a escuta do Outro da seguinte maneira: Pesquisador 1 afirmou que escutar o Outro pode contribuir para a modificação de seu discurso. O pesquisador 2 defendeu

que a prática de “escutar o Outro” pode contribuir para a modificação de sua prática pedagógica. Por fim, o Pesquisador 3 acredita que “escutar o Outro” pode contribuir para a aprendizagem do estudante, a partir da consideração de seu conhecimento de mundo.

Se pensarmos a construção de uma pesquisa numa perspectiva dialética-dialógica, não pode existir a sobreposição da ideia de um pesquisador sobre a dos demais. Nessa perspectiva, podemos inferir que escutar o Outro é um processo resultante da soma das ideias dos pesquisadores 1, 2 e 3. Sendo assim, chegaremos ao seguinte resultado: Escutar o Outro contribui para a mudança de meu discurso, para a modificação da prática pedagógica e, ainda, para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Durante as reuniões formativas, foi possível identificarmos “a escuta atenta do Outro”, seja nos momentos de debate e no compartilhamento das experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores, seja na humildade dos partícipes diante das sugestões de atividades propostas pelos colegas de trabalho. Assim, apresentamos, na figura 11, que “Escutar o Outro” é um processo que pode contribuir para a mudança de nosso discurso, da prática educativa e, conseqüentemente, resultar em melhoria do aprendizado dos estudantes que estão nos espaços de privação de liberdade.

Figura 11: As contribuições do saber escutar o Outro



Fonte: Elaborado pela autora.

Logo, escutar também é um processo dialógico que envolve reconhecer que todos sabem e que, portanto, podemos aprender a partir da soma de diferentes saberes. A escuta do Outro, assim como na figura 9, é um ciclo, inacabado e sempre aberto à soma de novas vozes, novos saberes e possibilidades. O *Escutar*, além de ser um dos saberes necessários aos professores de opção progressista (FREIRE, 2016), também é um aprendizado que pode resultar em novas aprendizagens. Deste modo, os professores constroem coletivamente, fio a fio, um dos saberes necessários à prática educativa desenvolvida nos espaços de privação de liberdade, o *saber escutar*.

4.2.3 O desfecho das reuniões formativas: a preocupação dos professores com a prática educativa

Ao final das reuniões formativas, o coordenador pedagógico Urano sugeria aos professores a organização de propostas de atividades que pudessem ser trabalhadas com os estudantes. É importante salientar que, em alguns momentos, as atividades e os planos de intervenção eram organizados posteriormente pelos professores em suas casas ou no momento de hora-atividade⁴³. Tais ações estão em conformidade com os procedimentos prescritos no Orientativo 2018 no que diz respeito ao desenvolvimento do PEFE. A terceira etapa consiste em “elaborar planos de intervenções pedagógicas a serem aplicados no ambiente escolar e socializá-los” (SEDUC, 2018, p. 8).

Na reunião formativa do dia 12 de junho, os professores organizariam uma sequência de atividades a partir de Histórias em Quadrinhos. As atividades seriam trabalhadas na sala de aula e o resultado seria socializado com os colegas nas semanas posteriores. No decorrer das reuniões formativas, neste último momento, o coordenador pedagógico tecia alguns comentários sobre as apresentações dos professores e recomendava adequações e/ou acréscimos de outras atividades, sempre pronto a colaborar com os colegas de um ponto de vista pedagógico. Nesse momento,

O coordenador pedagógico Urano enfatizou que a proposta de atividade deveria estar relacionada à sua área de atuação e ao que foi discutido hoje na reunião formativa. Sugeriu que as propostas de atividades considerassem o que está sendo discutido pelo grupo durante os momentos formativos, sugeriu ainda, que os professores levassem em conta, por exemplo, os aulões e as reflexões realizadas (DIÁRIO DE CAMPO VII, dia 12 de junho de 2018, p. 72).

⁴³Na Lei Complementar 50/98, a hora-atividade é uma das atribuições do professor e deve ser cumprida no âmbito da unidade escolar. Nessa perspectiva, um professor concursado ou contratado por trinta horas semanais deve cumprir um terço dessa carga horária em hora-atividade, podendo realizar as seguintes atividades: correção e preparação de provas, atividades e ou aulas para os estudantes, organização de diários de classe, participação na Formação Continuada promovida na/pela unidade escolar, elaboração de planos de intervenção, aulas de reforço ou projetos pedagógicos etc.

Em face das propostas de atividade feitas pelo coordenador pedagógico, que deveriam ser planejadas para os estudantes, os professores começaram a interagir por meio de troca de palavras, de ideias sobre quais e como elas seriam trabalhadas. Nesse momento, alguns professores se organizaram em duplas, em trios.

Ao recordar-me da opção pela observação participante nas reuniões formativas, olhei para a professora Afrodite, pois ela estava sentada próxima a mim, esbocei um sorriso e fui logo me utilizando da pergunta "em que posso ajudar?" Prontamente, 'me ofereci para auxiliá-la na preparação da seguinte atividade (vide figura 12) para as estudantes da sala de Primeiro Segmento da Penitenciária Feminina⁴⁴ (DIÁRIO DE CAMPO VII, 12 de junho de 2018, p. 73).

Figura 12 - Tirinha de Mafalda



Fonte: <https://feitodesamba.wordpress.com/2012/08/30/mafalda-e-a-educacao/>

Em duplas, a partir da troca de saberes, organizamos as seguintes atividades:

- a) Realizar uma leitura das tirinhas com as estudantes.
- b) Dialogar com as estudantes sobre alguns aspectos das tirinhas, por exemplo, o cenário, as personagens e suas atitudes.
- c) Trabalhar a grafia das palavras com a letra M citadas no texto, como também o uso da letra M antes das vogais ou depois das mesmas.
- d) Debater com as estudantes o último quadro, propondo a seguinte reflexão: o que é importante na aprendizagem delas? O que elas desejam aprender? Para que aprender? (DIÁRIO DE CAMPO VII, 12 de junho de 2018, p. 72).

⁴⁴ Posteriormente, no dia 03 de julho de 2018, Professora Afrodite socializou com o grupo de professores o aulão com o tema Educação e Produtividade que aconteceu na Penitenciária Feminina. Em momento oportuno, também partilhou a maneira como trabalhou as Histórias em Quadrinhos.

O conjunto de atividades aponta para a apropriação do sistema alfabético de escrita por parte das estudantes que estão na fase de alfabetização por meio da utilização de diferentes linguagens em seu processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, a utilização de um texto que envolve a linguagem verbal e não verbal. Todavia, a alfabetização de adultos não pode se reduzir ao ensino da leitura de palavras soltas: mãe, mima, ama, e também não pode se reduzir ao ensino de frases do tipo: “minha mãe me ama”. Essa ação resultaria naquilo que Freire (2015, p. 76) chama de contextos linguísticos que, mecanicamente memorizados e repetidos, não passam de meros clichês. Esse autor defende que “o ensino da leitura e da escrita já não é a repetição mecânica de ba-be-bi-bo-bu nem a memorização de uma palavra alienada, mas a difícil aprendizagem de ‘nomear’ o mundo”.

Nessa perspectiva, não basta ensinar para as estudantes as palavras, nem o ma-me-mi-mo-mu, mas propiciar a elas, no momento do ensino da leitura e da escrita, a conexão com o mundo em que vivem e os textos que nele circulam; permitir-lhes, enfim, a leitura do mundo em que vivem por meio do diálogo entre a professora e estudantes. Ensinar-lhes, nessa perspectiva, é reconhecer que existe uma Mafalda dentro de cada pessoa quando se trata do difícil ofício de aprender aquilo que não lhe parece importante. Por esse motivo, é preciso contextualizar o conteúdo com as suas histórias de vida, mostrando-lhes que elas são mães e que, provavelmente, tiveram mãe, mas nem todas vivenciaram o mimar e o amar da mãe. Nesse contexto, o diálogo sobre a situação vivenciada por Mafalda poderá permitir à professora a oportunidade de conhecer o que essas mulheres desejam aprender, contribuindo, assim, para o planejamento das aulas/conteúdos que serão trabalhados pelos docentes posteriormente.

Logo, para os professores que atuam nos espaços de privação de liberdade, o diálogo é a ferramenta pedagógica fundamental para o processo de ensino e aprendizagem que, como mencionado, não se reduz à ação mecânica de alfabetizar, mas que alfabetiza os jovens e adultos na perspectiva do letramento, ou seja, das práticas sociais de leitura e escrita que circulam socialmente. Sendo assim, o processo de alfabetização, para Freire (2015, p. 76), “é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeito cognoscente em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também”.

Assim como Penélope (re)fazia o seu tapete, esses professores (re)fazem a sua prática educativa a partir do diálogo com os pares alimentado pelo seguinte

movimento: “socialização da prática educativa+ troca de saberes inerentes à prática educativa + (re)significação da prática educativa” por meio da elaboração de atividades para os estudantes que estão nos espaços de privação de liberdade. As inserções por meio da observação participante nas reuniões formativas do PEFE possibilitaram a identificação do contexto em que emergem os processos educativos. Eles advêm da coletividade, a partir da troca e soma de ideias entre uns e outros e isso resulta na construção de um dos saberes necessários à prática educativa de opção progressista: o saber escutar. Todavia, é preciso compreender se as aprendizagens tecidas coletivamente atendem as expectativas e as necessidades formativas desses professores, assunto de que trataremos a seguir.

4.3 O Ponto Segredo: as expectativas de aprendizagem dos professores no processo de formação continuada

Feita a sequência de pontos correntinhas no item anterior a partir do entrelace dos dizeres e ações dos professores no âmbito do PEFE, obtivemos os pontos fundamentais do crochê para o início da tessitura de novos pontos do tapete denominado análise. Partindo desse pressuposto, alinhavávamos, sem pressa, o Ponto Segredo.

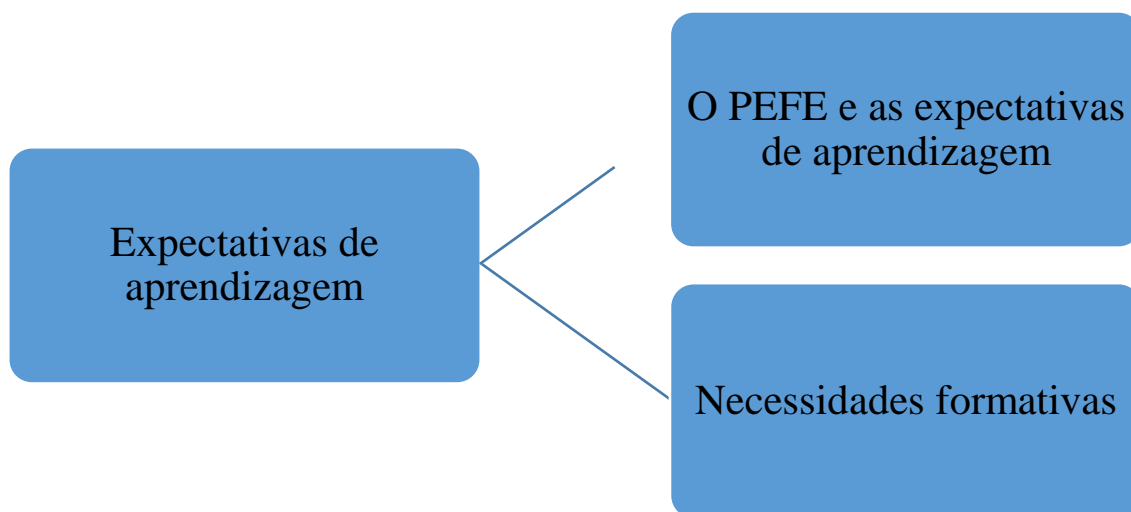
Nutrida, pelas correntinhas anteriores, a construção desse ponto acontece a partir da formação de uma pequena argola na qual se passa a linha em seu interior, prosseguindo o ponto, com laçadas em um jogo paciente e persistente entre a linha e a agulha. Assim, forma-se essa parte do tapete: a soma da construção dos pontos que resulta na formação de uma carreira de pontos, cuja junção das carreiras é fundamental para a composição da tapeçaria.

Nesse trabalho (in)terminável de Penélope, comparamos o momento da confecção do ponto segredo com a descoberta das expectativas e necessidades formativas dos professores, uma espécie de “pulo do gato” da pesquisadora a partir da união dos pontos segredos tecidos até então com o intuito de responder a questão proposta neste estudo: Quais necessidades formativas emergem nos processos de vivências de Formação Continuada e nos dizeres dos professores que atuam em salas de aulas nas unidades prisionais de Cuiabá e Várzea Grande-MT?

Para isso, seguindo o exemplo de Penélope, e um dos pressupostos da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos que aqueles que “tem pressa

não pode entrar no nosso Grupo de Pesquisa (GONÇALVES e SILVA, 2014, p. 26), alinhavamos, pacientemente neste momento os seguintes focos que emergiram das expectativas de aprendizagem dos professores: O PEFE e as expectativas de aprendizagem e as necessidades formativas dos professores, conforme sintetizado na figura 13:

Figura 13 - Síntese das expectativas de aprendizagem dos professores



Fonte: Elaborada pela autora

Para esses professores, expectativa de aprendizagem é sinônimo de esperança de aprendizagem, a esperança definida por Freire (2014) no livro *Pedagogia da Esperança* como aquela que exige a conjugação dos verbos “esperar” e “agir”. Envolvidos nas ‘ações’ formativas (conforme apresentamos anteriormente), os professores ‘esperam’ aprender algo, ‘esperam’ construir novos conhecimentos, todavia, precisamos compreender se **as ações formativas, em especial aquelas desenvolvidas no PEFE, atendem as suas expectativas de aprendizagem**⁴⁵. Ao analisar sete dizeres, identificamos que as opiniões foram diversas: três professores

⁴⁵Essa pergunta não foi feita à professora formadora Héstia pelo fato dela não estar atuando na sala de aula nesse momento devido a sua designação para o Cefapro.

afirmaram que sim, dois disseram que não e dois afirmaram que essas ações formativas atenderiam parcialmente as suas expectativas profissionais.

Professora Atena explicou que no ano de 2018 o PEFE está sendo muito positivo e está lhe proporcionando novas aprendizagens, pois

Esse ano sim, o ano passado, não. O ano passado foi muito frustrante, mas esse ano eu creio que sim porque eu tive a sorte do coordenador ser da minha área, então ele me abre um leque, novos horizontes, novas metodologias, documentários, vídeos, ele traz tudo de novo que vai aprimorar a nossa técnica em sala de aula. Eu acho que a gente está no caminho certo, eu estou gostando muito. Espero que continue assim até o final do ano (Entrevista narrativa com a professora Atena).

A atuação do coordenador pedagógico no processo formativo é importante para a aprendizagem dos docentes. O coordenador pedagógico Urano é formado na mesma área de formação e atuação da professora Atena, e esse é um dos motivos que lhe proporciona novas possibilidades de aprimoramento da prática educativa, a partir da sugestão de materiais como vídeos e documentários, como a apresentação de atividades por parte do coordenador para serem trabalhadas na sala de aula.

Já a professora Gea disse que as ações desenvolvidas no âmbito do PEFE não atendem as suas expectativas de aprendizagem e aponta os seguintes motivos:

Se o PEFE, como o PEIP, como tudo fosse explicado e falado: professora é pra fazer assim, eu acho que o Sala de Educador é pra isso, você que trouxe esse resultado do seu trabalho aqui e que falou no PEFE, nem eu mesmo sabia que tinha mudado o nome. Olha como que a gente está distante. Então, você trouxe uma visão tão bacana disso, essa análise que você fez do nosso trabalho como ele poderia ser e como a gente poderia fazer isso é tão interessante. Eu não sinto que tenha um porquê, olha nós vamos fazer isso “por isso,” a metodologia é essa para responder os objetivos, isso aqui daria pra levar lá pra dentro da sala de aula. Eu não vejo isso na Sala de Educador desde que eu estou aqui em três anos! Eu vejo que pra mim não acrescenta em nada [...] (Entrevista narrativa com a professora Gea).

Professora Gea, primeiramente, admite que nem sabia que o PEIP⁴⁶ passou a ser chamado de PEFE demonstrando desconhecimento sobre a nova nomenclatura

⁴⁶ Entendemos que o PEIP não passou a ser chamado PEFE. Não se trata de uma mudança de nomenclatura, mas sim de perspectiva formativa. Em 2016, o PEIP manteve a escola como núcleo de desenvolvimento profissional, porém, nos trouxe outro olhar para a Formação Continuada se comparado aos orientativos anteriores, pois se trata de um projeto de estudos que traz em seu bojo uma lista de sugestões de temáticas para serem estudadas a partir de referências bibliográficas sugeridas. A sua elaboração e desenvolvimento pressupõem um diagnóstico pautado nas avaliações

do projeto de Formação Continuada. Em seguida, elogiou o diálogo entre a pesquisadora e o grupo de professores por meio da observação participante que possibilitou aos professores a ampliação dos conhecimentos acerca das ações desenvolvidas no âmbito do PEFE a partir da soma de visões. O dizer da professora Gea reforça a possibilidade do desenvolvimento de uma pesquisa numa perspectiva dialógica no momento em que pesquisadores e colaboradores de pesquisa, assim como na educação dialógica, reconhecem que o “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2011a, p. 120).

Por fim, professora Gea sinalizou uma desconexão entre as ações desenvolvidas no PEFE e a prática educativa a partir da (des)estrutura dessa formação. Para ela, é necessário um motivo, um problema a ser resolvido e, partindo desse pressuposto, se propõe uma organização, um conjunto de ações com a finalidade de atingir os objetivos propostos. Desta maneira, se poderia chegar ao seguinte denominador: *isso aqui daria pra levar lá pra dentro da sala de aula* (Entrevista narrativa com a professora Gea).

O dizer da professora Gea coaduna-se com a proposta de Imbernón (2010, p. 74) sobre “o que fazer na prática da formação.” Esse autor defende que na prática formativa, em grupos, os professores identificam uma situação problemática inicial e que essa coleta de informações pode acontecer por meio de estudos bibliográficos e a partir de dados obtidos na sala de aula ou na escola. Em seguida, esses dados deverão ser analisados em grupo. Prontamente, serão realizadas as mudanças necessárias com a finalidade de se obter novos dados e ideias “para analisar os efeitos da intervenção que se realizou e continuar o processo de formação por meio da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 74)⁴⁷.

Para a orientadora pedagógica Hebe, o fazer na prática de formação, na perspectiva do PEFE, contribui para o atendimento das expectativas de aprendizagem dos professores porque, segundo ela, os materiais disponíveis para a Educação de Jovens e adultos nem sempre correspondem com as necessidades e

internas e externas, momentos de estudos e, a partir desta ação, a intervenção pedagógica e sua socialização.

⁴⁷Esse conjunto de ações pode ser denominado de pesquisa-ação. Segundo Imbernón (2010, p. 74), é um forte procedimento para a formação de professores “devido à ação cooperativa implicada e ao trabalho em equipe”. Pesquisa-ação é uma forma de investigação construída a partir da autorreflexão dos integrantes de um grupo como finalidade da melhoria da prática.

realidade dos estudantes, configurando isso em uma problemática. Sendo assim, a partir da organização de atividades, mediadas pela utilização do gênero textual Tirinha, os professores podem trabalhar na mesma perspectiva com outros textos, o que lhes proporcionaria maior autonomia e não a total dependência do livro didático. Todavia, a orientadora pedagógica, ao falar sobre a atuação do Cefapro, pontua que

[...] por parte do formador ainda falta esse conhecimento maior sobre o sistema, com relação à Sala de Educador [...]. Eu acho que atende; eu acho não, eu tenho certeza, porque assim, a gente tá desenvolvendo um trabalho em que o próprio profissional, o professor, ele vai poder mediar melhor a construção do conhecimento dentro da unidade, começou com as ideias, depois foi para a parte da ação mesmo, a partir daquela tirinha construir algo que vai ter significado para o aluno, então assim, eu acho que vai ao encontro com a prática pedagógica. Ele aprendendo isso, ele vai fazer isso com um texto, ele vai pegar um texto e conseguir desenvolver na sala de aula, ele vai conseguir passar para o aluno [...] (Entrevista narrativa com a orientadora pedagógica Hebe).

Professor Zeus, semelhante à orientadora pedagógica Hebe, defende que o Cefapro precisa conhecer a realidade dos espaços de privação de liberdade e explica que quando se trata das ações que envolvem a Formação Continuada há uma dicotomia entre o proposto e o vivido na sala de aula pelos professores e estudantes:

Não, é totalmente diferente. Aqui é uma realidade e lá é outra. Eu acho que o Cefapro deveria estar na sala de aula para ver a realidade do aluno para poder trazer aqui para o professor trabalhar [...]. Eu pedi uma sala temática e não tem [...]. Então você tem que trabalhar a realidade do aluno. Não é você vir aqui e impor e lá é outra realidade (Entrevista narrativa com o professor Zeus).

Zeus afirmou que as ações formativas não atendem as suas expectativas de aprendizagem e aponta dois motivos que comprovam a sua afirmação. Primeiro, a sugestão que o professor formador do Cefapro conheça o contexto no qual se desenvolve a prática educativa, a prisão. Nesse contexto há limitações, por esse motivo, nem tudo que é proposto nas ações formativas pode ser realizado na sala de aula, por exemplo, a criação de uma sala temática para o ensino da História e Geografia. Posto isto, a FC não poderia ter um caráter imperativo, conforme o dizer do professor Zeus: *Não é vir aqui e impor.*

De acordo com Nascimento et al. (2019. p. 57), no processo de Formação Continuada é preciso conhecer “as necessidades formativas dos professores, ou seja, conhecer o perfil dos sujeitos, seu universo cultural, suas preferências, angústias,

aspectos cognitivos, psicológicos, afetivos” e, ainda, de acordo com o professor Zeus é necessário conhecer o contexto no qual atua os professores que participam das reuniões formativas. À vista disso, a FC pode contribuir com a melhoria da prática dos docentes.

Estender o convite para a participação nas entrevistas a todos os envolvidos na Formação Continuada nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre a atuação da professora formadora no que diz respeito ao acompanhamento das ações formativas desta unidade escolar. Héstia traz uma sugestão importante para o desenvolvimento das ações formativas:

Eles poderiam ter um formador com esse olhar para o Sistema prisional, né, por eu não conhecer porque eu nunca trabalhei, eu não tenho muitas leituras a respeito do Sistema Prisional, acho que seria assim um pouco mais relevante pra eles. Não assim que eu não ajudo em nada, não que nada do que eu falo não seja relevante, mas assim, eu percebo que pelo porte da escola, pela quantidade de alunos que eles atendem, poderia ter um foco direcionado pra eles, e aqui em Cuiabá, os professores formadores dessas especificidades não tem mais (Entrevista narrativa com a professora formadora Héstia).

Devido à amplitude do trabalho desenvolvido por essa unidade escolar e sua especificidade, a professora formadora propõe a existência de um professor formador específico para essa modalidade de ensino, a Educação Escolar de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade. Além disso, a professora formadora Héstia admite que tem pouco conhecimento sobre a educação escolar nas prisões. Oliveira (2015) defende que a Seduc/SUFP “deveria proporcionar um curso preparatório para os professores formadores que adentram nos Cefapros separadamente” e, ainda, ao investigar o processo de desenvolvimento profissional e construção identitária desse profissional, por meio de análise dos dados (Oliveira (2015, p. 168) constatou que “90% dos formadores afirmam que a formação que recebem não os ajuda a desempenhar melhor suas funções.”

Apesar dos desafios, Héstia admitiu o gosto pelo acompanhamento das ações formativas dessa unidade escolar e a busca para fazer o melhor possível em seu trabalho. No decorrer das inserções das reuniões formativas observamos a sua presença duas vezes; nessas ocasiões ela informava os professores sobre portarias, leis e documentos oficiais da Seduc/MT, dialogava com eles sobre os temas que estavam sendo discutidos nas reuniões, tirava dúvidas e, ainda, trazia algumas sugestões de livros e autores que poderiam ser lidos com vista à melhoria da prática

educativa, todavia, não eram leituras que tratavam especificamente sobre a educação escolar na prisão.

Mesmo sem a existência de uma formação específica para os professores formadores sobre este tema, o empenho desses professores formadores é descrito no estudo de Nascimento et al. (2019). Ao discorrerem sobre os limites, desafios e perspectivas da formação ofertada pelos Cefapros, os professores da Educação Básica admitem que “os formadores estão sempre buscando alternativas para uma formação específica para atender os nossos alunos privados de liberdade” (NASCIMENTO et al., 2019, p. 59).

Em vista do exposto, no ano de 2018, participaram das ações formativas no âmbito do FEFE, nessa unidade escolar, professores que transitavam nas seguintes funções: a pesquisadora, a professora formadora, os professores regentes e os coordenadores e orientadores pedagógicos. Sendo assim, essa parte da tese é construída a partir da análise do modo de cada um dizer a sua palavra e a partir da soma desses dizeres. Sendo assim, para prosseguir a discussão, recorreremos ao dizer da professora Tea sobre a Formação Continuada na escola:

Quando nós tínhamos liberdade, que o coordenador chegava para os professores (seja interino ou efetivo) e perguntava qual a literatura, né; porque cada escola tem uma realidade, não é verdade? Aí no momento realmente que impôs certos autores, certos tutoriais, para todas as escolas [...]. A gente via que, infelizmente, aquilo lá acabou com a Sala de Educador. Porque aquilo não é a realidade da escola [...]a teoria é linda, a prática é que é complicada. Eu vejo que antes a Sala de Educador era isso, um momento do grupo se reunir, desabafar, conversar e tentar melhorar algumas coisas. Mas de uns anos para cá eu vejo que o coordenador chegava com aqueles textos complexos [...], muitas vezes a gente ficava cada um num grupo, então assim, muitas vezes, a gente via que aquilo ficava cansativo [...]. Aí o coordenador falava: Agora vocês vão estudar projetos (DIÁRIO DE CAMPO IV, 15 de maio de 2018, p. 30).

Professora Tea, primeiramente, chamou a atenção para a singularidade de cada escola por meio do uso da expressão *cada escola tem uma realidade*. Além disso, afirmou que a teoria é linda, mas a prática é complicada nos levando a seguinte questão: haveria uma dicotomia entre o proposto para as ações formativas e o vivido na sala de aula? Por fim, professora Tea reconheceu que alguns textos lidos no decorrer das reuniões formativas em anos anteriores eram complexos e por esse motivo a sua leitura se tornou uma tarefa cansativa. O dizer dessa professora sinaliza

que existem muitos desafios para serem vencidos para que a Formação Continuada contemple as expectativas de aprendizagem dos professores.

Para analisar esse assunto, utilizamos para a tessitura dessa parte do tapete os pontos altos e baixos do crochê⁴⁸, o primeiro se refere aos pontos positivos da FC que atendem as expectativas de aprendizagem dos professores e o último são os desafios a serem vencidos. Ao cruzar pacientemente os dizeres dos professores, obtivemos os seguintes pontos altos: a) possibilidade de aprimoramento da técnica de ensino por meio de ações que visam a proposição de atividades para serem utilizadas na sala de aula; b) a contribuição do coordenador para a aprendizagem dos professores. Ao prosseguir com a puxada da agulha na terceira correntinha e a continuidade da laçada, chegamos ao ponto baixo: a) a (des)estrutura da Formação Continuada; b) a dicotomia entre o proposto para as ações formativas e o vivido na sala de aula; c) a necessidade de uma formação específica para o professor formador sobre a educação escolar nas prisões.

Para vencer esses desafios nos emprestamos das proposições feitas por Kapitango-a-Samba e Monteiro (2019, p. 241):

[...] para contribuir com a profissionalidade, a constituição da Identidade Profissional plena, o estatuto profissional e com a qualidade na interação formação-serviço ou teoria-prática – é necessário modificar o atual modelo de constituição de Políticas Públicas da Profissão Docente e os de formação inicial e contínua que são ultrapassados, não correspondem às necessidades de profissionalização e desvinculados do contexto do exercício da profissão.

Isto posto, conhecer **as necessidades formativas** desses professores pode contribuir para a (re)formulação de políticas públicas e dos orientativos voltados para a formação docente. Benedito, Imbernón e Félez (2001) afirmam que necessidades formativas é um conceito de diferentes acepções e pode ser utilizado por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, educadores, políticos, sociólogos e economistas. Para esses autores, existem diferentes maneiras de entender as necessidades formativas.

⁴⁸No crochê, o ponto baixo é utilizado para a confecção de peças que exigem um ponto firme e fechado. Já o ponto alto apresenta uma trama média abrindo a possibilidade da criação de relevos em um tapete de crochê. Além disso, por necessitar de uma laçada no decorrer do jogo entre linha e agulha é um ponto que exige mais linha, no entanto, permite a criação de outros pontos.

- **La necesidad normativa:** carencia grupal o individual respecto a um patrón establecido institucionalmente.
- **La necesidad percibida:** la necesidad sentida por los sujetos.
- **La necesidad expresada:** la demanda que hace referencia a La expresión de la necesidad por parte de quien dice percibirla (BENEDITO, IMBERNÓN e FÉLEZ, 2001, p. 3).

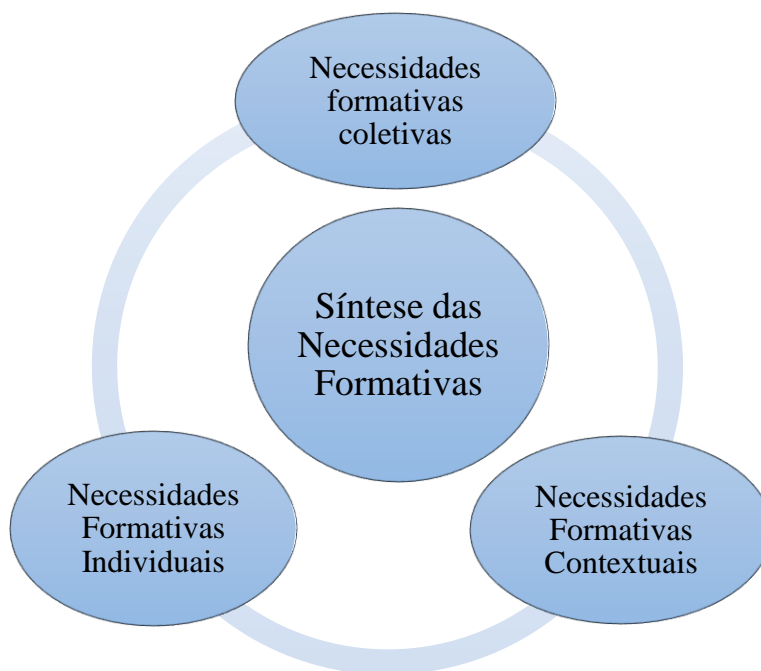
Isto posto, Benedito, Imbernón e Félez (2001, p. 3) nos explicam que para entendermos as necessidades formativas é preciso olhar para esse conceito de uma forma dual e dialética, pois ele envolve

[...]tanto el conjunto de aspecto que se consideran inherentes al desarrollo del profesorado novel sin el cual puede afirmarse que posee una carencia formativa como el que el profesorado manifiesta como necesario y del cual desea obtener una capacitación para poder realizarlo.

No decorrer da observação participante e das entrevistas foi possível conviver com a amplitude desse conceito, com sua dualidade, ora as ações formativas e dizeres dos professores manifestavam suas carências de formação, ora observávamos que emergia um conjunto de aspectos inerentes ao desenvolvimento dos professores principiantes. A escuta atenta do Outro, no caso dos professores, ou estar com o Outro como nos afirmou a professora formadora Héstia foi a maneira encontrada por eles para a construção de saberes necessários à prática educativa.

A análise do conjunto de dados nos levou à compreensão, que não existe um consenso do que seria uma formação ideal. Contudo, de acordo com o tempo de experiência de cada professor, de suas trajetórias formativas, de sua área de formação e atuação, de suas identidades singulares e do contexto no qual atuam, as suas necessidades formativas manifestam-se da seguinte maneira: elas são provenientes das necessidades coletivas que advém do grupo de professores, outras são oriundas do contexto no qual atuam e, por fim, algumas são necessidades formativas individuais, conforme apresentado na figura 14.

Figura 14 - Síntese das necessidades formativas dos professores



Fonte: Elaborada pela autora

As necessidades formativas coletivas são necessidades de aprendizagens advindas do grupo de professores, que podem ser diagnosticadas a partir de seu modo de dizer a palavra (em um âmbito coletivo) sobre o mundo no qual o grupo desenvolve a prática educativa, o contexto, no caso desse estudo, os espaços de privação de liberdade. Tais necessidades são constituídas na/pela esperança do grupo de professores em construir, no processo de Formação Continuada, um conjunto de conhecimentos de ordem teórica e metodológica⁴⁹, de modo a contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

As necessidades formativas contextuais são as necessidades de aprendizagem dos professores, que emergem a partir de sua inserção no contexto no qual ele desenvolve a prática educativa. Trata-se de um conjunto de conhecimentos que os professores necessitam aprender para que possam contribuir para a aprendizagem dos estudantes e, no caso dos espaços de privação de liberdade, possam garantir a sua permanência na unidade (a continuidade no emprego). Isso envolve conhecimentos relacionados às normas e regras dos espaços de privação de

⁴⁹ Sem perder de vista os planos ético, estético e ambiental.

liberdade e da realidade dos estudantes (desde seu processo de admissão até o retorno ao convívio social) e, ainda, aqueles conhecimentos teóricos e metodológicos voltados para o processo de ensino e aprendizagem de Jovens e Adultos.

As necessidades formativas de professores de ordem individual são constituídas pela necessidade de aprendizagem de um conjunto de conhecimentos relacionados à sua área de atuação, formação acadêmica e de interesse por autores e assuntos específicos. Oriundos de suas identidades ímpares, o processo de construção desses conhecimentos se assemelha à colcha da Linha Práticas Sociais e Processos Educativos (uma peça colorida e construída a partir da tessitura de diversas cores e retalhos). Essas identidades que não são fixas, mas móveis pelas possibilidades de mudanças a partir da diversidade de práticas sociais que participam no decorrer de suas vidas, demonstram que o processo de construção de conhecimentos é inconcluso, sempre disposto a mudanças.

Assim sendo, não existe uma necessidade formativa superior às demais, ao contrário, elas se complementam quando dizem respeito ao processo de aprendizagem dos professores. O professor pode apresentar os três tipos de necessidades formativas (as individuais, as coletivas e as contextuais) porque ele é um ser humano singular com necessidades também singulares, mas pertence a um grupo que desenvolve as ações formativas e, ainda, exerce a docência em um determinado contexto. Mas também, pode ocorrer que a sua necessidade formativa individual coincida com a necessidade formativa grupal. Nesse sentido, a professora Afrodite sugere a seguinte proposição para a Formação Continuada:

Menos teoria e mais prática! Menos papelada e mais formas de como trabalhar porque quando eu falei daquela palavra socioemocional, eu não tinha noção do que era trabalhar o socioemocional com o aluno, porque além dos conteúdos você tem que trabalhar esse emocional daquele aluno, principalmente, lá aonde eu trabalho, né. Então, quando eu falo menos teoria e mais prática, são ações de como a gente deve lidar, eu sei que ninguém é psicólogo e nada, né, mas aí, você tem que também se preparar para você conhecer aquele aluno e se autoconhecer também [...] (Entrevista narrativa com a professora Afrodite).

Professora Afrodite sugere para o processo de Formação Continuada *Menos papelada e mais formas de como trabalhar [...]*. E acrescenta que não basta trabalhar somente os conteúdos, mas que para o desenvolvimento da educação nos espaços de privação de liberdade é necessário se atentar para as questões socioemocionais.

Nesse contexto, o professor precisa saber gerir a questão das emoções no relacionamento com os outros, nesse caso, os estudantes.

Nesse sentido, concordo que “É preciso considerar que a educação em espaços de privação de liberdade não deve ser situada pelos mesmos princípios da Educação de Jovens e Adultos que se desenvolve em outros espaços.” (NAKAYAMA, 2011, p. 143). De acordo com essa autora, é necessário observar as suas características e particularidades, pois nesse contexto, os estudantes estão cerceados do direito de ir e vir. Isso pode causar-lhes fortes impactos emocionais⁵⁰, daí advém a necessidade de se inserir na prática educativa as questões socioemocionais.

Professor Chronos propõe que deve fazer parte da Formação Continuada dos professores a aprendizagem das Tecnologias da Informação e Comunicação - as TICs.

[...] a parte, por exemplo, que talvez eu não tenha sido explorada muito na Sala de Educador seria aquela voltada pros critérios da informática. Acredito que não só eu, mas alguns professores da rede estadual sempre estarão apresentando algum tipo de dificuldade na parte da informática, da parte da tecnologia porque nós não recebemos um apoio técnico do governo do estado, um curso técnico que possa ampliar esse conhecimento do professor, um curso que possa dinamizar porque isso muda a cada dia e aí tem aquele professor curioso, que é o meu caso, que mexe um pouquinho hoje, amanhã mexe mais um pouquinho, mas acredito que não é suficiente [...] (Entrevista narrativa com o professor Chronos).

Ao analisar os dizeres dos professores entrevistados, assim como Nakayama (2011), identificamos que as necessidades formativas são diversas e não necessariamente específicas dos espaços de privação de liberdade. A necessidade formativa apontada pelo professor Chronos coincide com o cotidiano de todos os professores da rede estadual de ensino mato-grossense, independentemente do local que atuam. Existem muitas atividades que os docentes desenvolvem em seu cotidiano profissional que envolve o uso das tecnologias, por exemplo, os lançamentos de fichas avaliativas, notas, presenças e faltas dos alunos devem ser feito no site da Seduc/MT. Ainda, a partir do uso da informática são possíveis as organizações de slides, baixar vídeos e músicas para as aulas, por fim, a realização de pesquisas na internet como parte de sua autoformação.

⁵⁰Nakayama (2011) afirma que os professores que atuam nos espaços de privação de liberdade em Florianópolis apontaram a necessidade de apoio psicológico nos momentos formativos.

Professor Zeus e professora Gea destacam a necessidade de uma Formação Continuada contextualizada, que dialogue com a realidade na qual se desenvolve a prática educativa e com o fazer do docente:

Mas, nós precisamos trabalhar, eu vejo o Sala do Educador, não é porque eu sou das Humanas, eu vejo mais um pouco com uma visão da história humana, as Ciências Humanas, que fica muito preso, é mais texto. Precisamos trabalhar nossa realidade (Entrevista narrativa com o professor Zeus).

Eu acho que a coisa tem que estar *linckada* com o nosso dia a dia [...]. O aulão, ali eu falo pra você sem medo de errar que cada professor tem uma visão desse aulão. E por que disso? Na minha opinião, ele vem se modificando [...] (Entrevista narrativa com a professora Gea).

Professora Gea defende que todos professores precisam entender o que é o aulão e participar desse processo, incluindo-se, desde a sua preparação, desenvolvimento e apresentação no decorrer das reuniões formativas. Em síntese os dizeres dos professores Zeus e Gea vão ao encontro com as proposições de Imbernón (2010, 2011). Para esse autor, “a Formação Continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47). Para esse autor, a formação permanente “terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 51).”

Cursos de curta duração, ou especializações, voltados para a educação escolar em espaços de privação de liberdade também são apontados por esses professores como umas das necessidades formativas oriundas do contexto no qual se desenvolve a prática educativa. Esse é um dado relevante, pois o estudo realizado por Nakayama (2011, p. 143) apontou que os professores iniciam as suas atividades nos espaços de privação de liberdade sem conhecer as suas especificidades, porque “particularmente por que não tiveram formação prévia nem nos seus cursos de graduação, muito menos ofertada pela rede para instrumentalizar esses docentes antes de iniciar seu trabalho nessa escola.” Em vista disso, a orientadora pedagógica Hebe aponta essa necessidade e a professora formadora, Héstia, demonstra vontade em fazer esse tipo de curso para continuar atendendo essa unidade escolar.

Eu gostaria de fazer uma especialização que falasse mais sobre a teoria da prática do ensino prisional. Algo que fosse embasar mais aquilo que eu poderia colocar em prática no sistema. De repente, algumas experiências

que deram certo e poderiam ser colocadas em prática (Entrevista narrativa com a orientadora pedagógica Hebe).

Não sei se aqui em Cuiabá tem, mas se tivesse uma formação voltada para a educação prisional, eu gostaria muito de fazer para continuar atendendo a escola. Mas eu não sei aonde tem esse tipo de formação, mas se tivesse uma formação direcionada eu gostaria muito de fazer (Entrevista narrativa com a professora formadora Héstia).

As necessidades formativas individuais podem ser supridas por meio da autoformação, cursos de pós-graduação (Stricto Sensu e Lato Sensu) na área de atuação dos profissionais da educação que trabalham com essa especificidade, e até mesmo em eventos promovidos pelas universidades da região. Citamos como exemplo o caso do professor Eros que sinaliza interesse em estudar o autor Michel Foucault e em assuntos como biotecnologia e *cyber conhecimento*:

O que falta é mesmo é a questão da biotecnologia mesmo, como essa nossa mudança biológica, no nosso corpo como isso vai daqui uns tempos mudar a educação, né. A questão do cyber conhecimento, da biotecnologia que o Foucault também fala, aquela leitura do prisional (Entrevista narrativa com o professor Eros).

Já o professor Zeus gostaria de participar de cursos voltados para Gramática e produção de textos:

Eu gostaria de aprender a gramática da Língua Portuguesa. Sério, eu sou péssimo! [...]. Sim, a escrita de textos, pois eu preciso expressar essas ideias minhas para não ficar só para mim (Entrevista narrativa com o professor Zeus).

Realizar esta entrevista com o professor Zeus foi muito gratificante. Escutá-lo é aprender não somente sobre o papel do professor nos espaços de privação de liberdade, mas na história e na vida. Sua história de vida que nos emociona e nos faz refletir o modo que a escola, a universidade e os concursos públicos para professores avaliam aqueles que possuem dislexia. Seu dizer demonstra os desafios enfrentados em sua trajetória escolar e de graduação por conta da dislexia.

Como o próprio professor nos explicou sobre a importância e necessidade de fazer o ser humano refletir, suas palavras nos levam para o caminho da reflexão. Pensamos sobre a importância desse professor e do trabalho por ele desenvolvido que, a nosso ver, vai muito ao encontro com as proposições sobre a educação dialógica defendida por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*. A partir de seu

desafio de aprendizagem, em suas aulas, ele se utiliza do diálogo como principal ferramenta pedagógica, política e social, trazendo em sua prática educativa a simplicidade, sem perder de vista a criticidade. A importância do trabalho desse docente é reafirmada por um de seus colegas de trabalho, o orientador pedagógico Eros. No decorrer da entrevista ele nos contou que foi seu aluno e que esse professor o influenciou profundamente em sua escolha pela profissão docente. A situação vivenciada pelo professor Zeus, nos faz pensar nas necessidades formativas individuais de cada professor e, a partir disto, realizar a seguinte indagação: seria necessário (des)tecer as políticas para os espaços formativos em Mato Grosso?

Posto isto, prosseguimos com mais um questionamento: qual o objetivo de Penélope ao tecer o tapete durante o dia e secretamente desmanchá-lo à noite, seria somente prolongar o tempo de espera do amado? É evidente que não! Também era sua intenção proteger a si, favorecer o Outro (Ulisses, o seu amado) e lutar pelos seus sonhos ameaçados pelas forças opostas (seu pai e os pretendentes) que insistiam em destruir sua trama, sua memória, o seu “querer-fazer”, o tecer do fio de sua existência, enfim, a utopia como a concretização do seu sonho.

À luz do mito de Penélope, entre os principais objetivos da FC, primeiramente, deveria estar a promoção do eu (professor), não só como sujeitos agentes da formação (como aquele responsável pela própria formação e que busca por meio da reflexão dos desafios que se apresentam no espaço escolar a modificação de sua prática através da reflexão coletiva), mas como o alvo dela, considerando assim, suas histórias, cultura, singularidades, enfim, suas necessidades formativas. Ao se referir ao exílio, Freire (2014, p. 45) nos explica que “ninguém chega a parte alguma só”, mas que carregamos conosco nossas memórias, o nosso “o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura”.

Deste modo, aprendemos com Penélope, que é possível desmanchar e (re)fazer o tapete ideológico que compõe os orientativos que dispõem sobre a Formação Continuada, de modo a promover a (des)construção do Eu (professor) e, simultaneamente, de suas práticas educativas com a finalidade de contribuir para a qualidade social da educação do Outro (o estudante).

Em virtude do inacabamento do ser humano, nesse caso, nos referimos aos professores, acreditamos que o processo de Formação Continuada deveria ser um movimento constante de (des)construção do Eu para que, posteriormente, possamos contribuir com a “(re)construção do Outro que, no caso dos espaços de privação de

liberdade são os estudantes, os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem que têm como um de seus objetivos contribuir para a sua (re)inserção social.

Da mesma maneira que Penélope tecia de dia o tapete e o desmanchava à noite, no processo de FC o que deveriam ser desmanchados na escuridão e reconstruídos ao romper da aurora são os objetivos dos Orientativos que buscam fortalecer a escola como locus formativo, porém, não colocam como primordial o atendimento das necessidades formativas dos professores, mas sim, as necessidades de aprendizagem dos estudantes e a qualidade social de sua educação. Como o professor será sujeito de sua formação se não é o alvo principal dela?

Inspiramo-nos no mito de Penélope para discutir a Formação Continuada porque a espera de Penélope é sinônimo de esperança, pois não se trata de uma espera vã, sem ação, sem compromisso. Essa personagem da mitologia grega tece o tapete enquanto espera e o esperar continua a tecê-lo. Enquanto espera, desfaz e refaz a sua luta, a sua história e o seu “Eu” inacabado. Essa personagem da mitologia grega nos ensina através de sua luta pela transformação da realidade e sua recusa à aceitação, de que a realidade está pronta e acabada. Emprestamo-nos da sabedoria de Penélope para dizer que a FC pode ser um movimento de busca constante e esperançosa, de luta (incluindo-se nesse processo desde a implantação até a implementação das ações formativas), de engajamento de homens e mulheres quando se trata de uma formação construída no coletivo, por exemplo, as ações desenvolvidas no âmbito do PEFE.

Assim como a trama de Penélope, os desafios enfrentados pelos professores participantes da Formação Continuada são intermináveis, pois as constantes transformações sociais, econômicas e políticas desafiam esses profissionais à busca constante por novas aprendizagens.

Como eu te disse, cada dia vem uma dúvida nova, vem outra questão, vem um novo questionamento, vem um novo conflito. Então, é muito difícil essa questão. O meu pensar de ontem já diferente de hoje e hoje eu já tenho novas questões e o que aconteceu ontem eu vejo: nossa, eu preciso aprimorar [...] (Entrevista narrativa com a professora Atena).

Ao solicitarmos que a professora Atena descrevesse as suas necessidades formativas, o dizer dessa professora demonstra *as mudanças constantes de necessidades formativas* dos professores. Em vista disso, ela afirmou que essa seria

uma difícil questão a responder. Logo, a partir do seu dizer, afirmamos que a FC deveria ser a “tela de Penélope”, uma expressão popular que designa algo que nunca acaba. Nesse sentido, a FC é inconclusa⁵¹, infinita; sendo assim, sempre propícia ao ato de tecer novos fios, novos pontos, cores, desenhos e formatos. Por esses motivos, seguimos adiante à guisa da (in)conclusão.

⁵¹ Assim como a vida. Enquanto existir vida, assim como na FC, sempre teremos inconclusão e isso requer de nós a tessitura de novos pontos, novas estratégias e a nossa (re)inserção em um movimento infinito de aprendizagens.

O TECER DA TELA DE PENÉLOPE: À GUIA DA (IN)CONCLUSÃO

Este estudo foi proposto com a finalidade de respondermos ao seguinte questionamento: Quais necessidades formativas emergem nos processos de vivências de Formação Continuada e nos dizeres dos professores que atuam em salas de aulas nas unidades prisionais de Cuiabá e Várzea Grande-MT?

Para responder a essa questão, delineamos o seguinte objetivo: compreender as necessidades formativas de professores que atuam em salas de aula nas unidades prisionais de Cuiabá e Várzea Grande-MT. Para isso, organizamos um conjunto de estratégias, assim como Penélope, de forma paciente e persistente, com a finalidade de atingir o objetivo e responder a questão proposta.

As vivências como professora formadora do Cefapro somadas à observação dos Orientativos da Seduc-MT e à constatação da existência de pesquisas que tratam da Formação Continuada em Mato Grosso, na perspectiva das políticas públicas para os espaços formativos, mas que não analisam a formação dos professores para os espaços de privação de liberdade, foram situações que despertaram o interesse pelo tema.

Levando em consideração esse contexto, tecemos com os professores, assim como Penélope, cada fio que compõe a Formação Continuada e, nesse processo, cada pedaço do tapete tinha uma cor e pontos diferenciados, pois se tratava de tecelões formados em diversas áreas do conhecimento: Linguagens, Humanas, Biológicas e Exatas. Nesse processo, inspiramo-nos também na colcha de retalhos multicoloridos que simbolizam a Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, representando as diferentes áreas de conhecimento dos pesquisadores que a integram e agregam seu delicado retalho.

Assumindo-nos como *Penélopes*, utilizamo-nos, sem pressa, de estratégias como o diálogo com os professores, o “fazer com” eles as ações formativas por meio da observação participante e a escuta de seu modo de dizer a palavra, a partir da assunção da técnica narrativa para a realização de entrevistas. Para concretizar tais procedimentos metodológicos, foi necessário construir os mais diversos pontos, cruzá-los sempre que preciso e diversificá-los, de modo a acompanhar as ações formativas do grupo de professores e seus dizeres, com a finalidade de se obter um conjunto de informações que comporiam a parte do tapete denominada análise.

Podemos dizer que essa tese é um tapete tecido com a soma e o cruzamento de ações e vozes dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade tendo como uma das tecelãs a pesquisadora e que a Formação Continuada também é um tapete tecido por vários profissionais e instâncias (escolar e formativa, incluindo-se nessa segunda os Cefapros e a SPDP⁵²). Todavia, a construção desse segundo é um processo que suscita diversos desafios, pois se trata de uma tapeçaria tecida a partir de diversos pontos, cores e por vários tecelões com história de vida e trajetórias formativas singulares.

Assumindo-nos como um grupo de Penélopes (a pesquisadora e colaboradores de pesquisa) no processo de construção do tapete denominado Formação Continuada, por meio da nossa interação uns com os outros, no interior de uma instituição escolar, a Escola Estadual Nova Chance, com o propósito de construir saberes, ensinar e/ou aprender uns com os Outros, chegamos à compreensão de que as ações desenvolvidas no âmbito do PEFE se configuram como uma prática social.

Posto isto, levando em conta a preocupação do grupo dos professores com a qualidade social da educação dos estudantes, o processo de tessitura das ações formativas pode ser compreendido pela identificação de três momentos: a apresentação dos aulões para o grupo de professores e a socialização das atividades desenvolvidas; o diálogo entre os professores incluindo a partilha de saberes, a troca de experiências e as suas contribuições para a solução dos desafios em que se apresentam a prática educativa e, ainda, a preocupação com a prática educativa.

Ao analisar o Projeto de Formação Continuada elaborado pelos profissionais da educação dessa unidade escolar, constatamos a preocupação com “o fazer docente”, com os materiais didáticos a serem utilizados nesta modalidade de ensino e, ainda, com a busca por um trabalho docente interdisciplinar. Essas preocupações, de acordo com esse projeto, partem das necessidades educativas dos estudantes para conviverem dentro do espaço de privação e para o seu retorno ao convívio social.

Desse modo, com o desenvolvimento do trabalho dos professores nas salas de aula localizadas nos espaços de privação de liberdade e de suas reflexões, surge a necessidade de se romper com o uso de tradicionais paradigmas presentes em atividades prescritas nos livros didáticos que sugerem ao estudante: descreva o

⁵²A partir do ano de 2019, a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica-SUFP passou a ser denominada Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional-SPDP.

percurso de sua residência até a escola. Por esse motivo, identificaram a necessidade de um material pedagógico mais próximo da realidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos nos espaços de privação de liberdade.

E uma das maneiras de se romper esse ciclo vicioso livro didático+ quadro de giz+ caderno e lápis= atividades seria propor uma forma diferenciada de se trabalhar em alguns temas inerentes à realidade dos estudantes. O aulão nasce como a proposição de um momento de aprendizagem coletiva entre estudantes e professores de diversos segmentos, explorando um tema oriundo da realidade desses aprendizes. Trata-se de uma iniciativa que se aproxima dos temas geradores propostos por Paulo Freire.

Esse evento de natureza pedagógica pode acontecer fora da sala de aula, em um pátio ou em uma quadra de esportes, dentro dos espaços de privação de liberdade masculinos ou femininos. Dependendo da unidade, pode-se utilizar som, data show e notebook e até promover a participação de pessoas oriundas da comunidade externa. O aulão é a porta de entrada para o trabalho interdisciplinar e faz parte de sua proposta que o tema trabalhado nesse momento tenha continuidade, posteriormente, na sala de aula, por meio da inclusão de atividades de várias disciplinas.

Dadas as diversas possibilidades de aprendizagem com o recurso do aulão, os professores resolveram partilhar com os colegas de trabalho esta prática educativa desenvolvida com a finalidade de aperfeiçoá-la e partilhar as experiências vividas com os estudantes. Posto isto, no primeiro momento das reuniões formativas, os professores compartilhavam com o grupo os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico e socializavam as atividades pedagógicas, a maneiras como elas foram desenvolvidas e a (re)ações dos estudantes frente a esse processo.

O segundo momento das reuniões formativas é marcado pelo diálogo entre os professores incluindo a partilha de saberes, a troca de experiências e as suas opiniões e proposições para o debate sobre a prática educativa, em especial. Nessa perspectiva, a partir da apresentação inicial do aulão, o coordenador pedagógico e alguns professores tecem elogios, fazem críticas e até algumas sugestões de atividades que podem ser incorporadas a esse evento formativo. Além disso, alguns professores se identificam com alguns dos desafios e avanços do processo de ensino e aprendizagem apresentados pelos colegas de profissão e afirmam que também vivenciam algumas situações semelhantes no decorrer de suas aulas. Nesses

momentos, seus dizeres explicitam fortemente o contexto no qual se desenvolve a prática educativa e as situações-problema que se apresentam.

Todavia, esse diálogo entre os pares que acontece nesse universo formativo, o mundo, se desenvolve e se esgota na relação eu (professor) e tu (o colega de trabalho) sobre o isso (a prática educativa, seus desafios e possibilidades). Embora as reuniões formativas se configurem como momentos propícios de/para o diálogo, como aquele que traz os elementos primordiais descritos por Freire (2011a) para a sua construção – a fé, a humildade, o amor, a confiança, esperança e o pensar crítico – o diálogo com os professores sobre as suas necessidades formativas não é mencionado diretamente nos textos dos documentos oficiais, neste caso, os Orientativos.

Nestes documentos, encontra-se o diálogo como componente a ser utilizado durante as reuniões formativas. Nesse processo, o diálogo é construído pelos professores tendo como elemento central a sua prática. Porém, a análise do conjunto de dados nos levou a questionar: os ecos deste diálogo chegariam à Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso? Essa interrogação procede, tendo em vista que a construção de uma formação dialógica pressupõe que o diálogo com os sujeitos e, ao mesmo tempo, alvo dela; por isso, deve ser iniciado antes mesmo da organização das políticas para os espaços formativos, a fim de conhecer as necessidades formativas dos professores.

As necessidades formativas emergem não apenas em seus dizeres e no decorrer de suas ações formativas, como também no projeto de Formação Continuada dessa unidade escolar. Neste último momento, emerge a preocupação com o fazer docente, em especial, o aperfeiçoamento dos aulões e o aprimoramento de metodologias, partindo do pressuposto de que os estudantes são adultos e precisam conviver tanto com os desafios que se apresentam na prisão quanto com aqueles que enfrentarão ao retornarem ao convívio social, em especial, as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Para isso, a educação escolar na prisão deve visar à construção de conhecimentos a partir do mundo e para o mundo no qual estão esses adultos.

Nessa perspectiva, o aulão aparece como umas das possibilidades inovadoras de se superar as atividades descontextualizadas do livro didático. Diante dos desafios de aprendizagem dos estudantes que se apresentam no decorrer da prática educativa, seja durante, seja depois do aulão, os professores propõem a construção

de atividades com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a partir da justificativa que não existe um material didático específico para essa modalidade de ensino (Projeto de formação Nova Chance, 2018). Assim, define-se o terceiro momento das reuniões formativas: a preocupação dos docentes com a arte de ensinar, a partir da proposição e da soma das atividades propostas para os estudantes com a finalidade de construir de um material didático específico para esta modalidade de ensino.

A participação dos professores na prática social de Formação Continuada é uma ação importante para a construção de seus saberes por, pelo menos, dois motivos. Em primeiro lugar, esse é o único momento em que os docentes que lecionam em salas de aula em quatro unidades de privação de liberdade distintas, localizadas em Cuiabá e Várzea Grande - Mato Grosso, podem se encontrar e socializar seus êxitos e angústias, referentes ao desenvolvimento da prática educativa. Nesses encontros, juntos, se fortalecerem para enfrentar os obstáculos que se apresentam. Em segundo lugar, trata-se de um espaço e um momento no qual podem diagnosticar as situações-problema que se apresentam em seu cotidiano profissional e, na interação, aprenderem uns com os Outros e a partir do Outro⁵³. Em síntese, estudar em grupos, identificar situações, analisá-las e propor possíveis soluções e intervenções para os desafios que se apresentam à prática educativa são ações importantes para atender as suas necessidades formativas, em especial aquelas oriundas do contexto no qual atuam.

Embora seja um momento importante, os professores reconhecem que existem alguns desafios para que a Formação Continuada esteja em consonância com os procedimentos de formação propostos por Imbernón (2010, 2011): a FC como uma ação cooperativa e coletiva desenvolvida a partir da pesquisa-ação. Se partirmos do pressuposto de que a Formação Continuada é uma prática social, mesmo se o processo formativo apresentar algumas fragilidades existe a promoção de processos educativos. Nessa perspectiva, as ações formativas realizadas no âmbito do PEFE revelaram a possibilidade de processos educativos que se desenvolvem a partir do “*Aprender com/e a partir do Outro*” por meio do diálogo. É na imersão nesse processo,

⁵³ Araújo-Oliveira (2014) explica que na visão contemporânea nos campos educacional, ético e filosófico a noção de pessoa- o sujeito- está relacionada ao Outro, também sujeito. Nessa perspectiva, ambos, são sujeitos e objetos que se constituem na intersubjetividade. É partindo desse entendimento que também utilizamos a palavra ‘Outro’.

por meio da observação participante e dos diálogos com os professores, seja nas entrevistas, seja nos momentos formativos, que aprendemos a identificar as suas necessidades formativas.

Dessa forma, *aprender a escutar* é a principal aprendizagem diagnosticada no decorrer das reuniões formativas. Assim, constatamos que esse saber é construído através das interações com os pares e que ele está de acordo com alguns dos vinte e sete saberes necessários à prática educativa, descritos por Freire (2016) em *Pedagogia da Autonomia*. O *saber escutar* se apresentou de três maneiras distintas: o grupo aprendeu a escutar o Outro; como educadores, aprenderam a escutar os educandos; a pesquisadora aprendeu a escutar os colaboradores de pesquisa.

Como grupo, os seus integrantes desenvolveram o saber escutar, um saber construído nas reuniões formativas e entre os pares em momentos de diálogo no espaço de privação de liberdade. Seus dizeres demonstram que aprenderam a escutar a experiência do colega de trabalho e as orientações e sugestões dos orientadores pedagógicos sobre o modo de proceder quando os professores adentram pela primeira vez em um espaço de privação de liberdade. Nessa perspectiva, a professora formadora também admite que suas aprendizagens referentes ao exercício de sua função são construídas, considerando, sobretudo, a escuta e a observação das ações dos professores formadores mais experientes do Cefapro. Quando se trata da construção dos conhecimentos inerentes à prática educativa desenvolvida nos espaços de privação de liberdade, essas aprendizagens são construídas a partir da escuta dos integrantes do grupo de professores dessa unidade escolar.

Por fim, a escuta atenta do que os Outros dizem se manifestou no decorrer das entrevistas quando alguns professores afirmaram que se utilizaram de algum vídeo, atividade, sugestões dos colegas ou de um tema estudado nas reuniões formativas na sala de aula. Isso demonstra que o saber escutar pode contribuir para suprir algumas das necessidades formativas dos professores, em especial, aquelas oriundas do cotidiano de trabalho.

Nesse cenário, a escuta dos estudantes pode proporcionar aos professores conhecimentos sobre a educação escolar na prisão, como também os seus desafios e possibilidades, conhecimentos sobre as características do espaço no qual se desenvolve a educação escolar e do público que compõe esse espaço, suas necessidades e desafios de aprendizagem. Emergem ainda do processo de escuta o

preconceito da sociedade contra os egressos e sua dificuldade de reinserção social, além da luta entre a educação escolar e a educação *da* prisão, que trazem em seu bojo objetivos e finalidades antagônicas: a primeira visa à libertação e a segunda à opressão e disciplinamento dos corpos. Por essa razão, a prática educativa nesse contexto é sinônima de luta, não podendo se reduzir ao ensino de conteúdos, mas pressupondo um olhar por parte dos professores para a condição socioemocional do estudante, devido aos efeitos psicológicos causados pelo cerceamento do direito do ir e vir.

No decorrer das reuniões formativas, os dizeres dos professores ressaltam essas situações e isso pressupõe que, em algum momento, eles pararam para escutar os estudantes que estão nos espaços de privação de liberdade. Mas a escuta é um processo complexo que implica a desconstrução e reconstrução do eu, o despir-se dos preconceitos que foram construídos socialmente ao longo da vida e que atravessam o interior das identidades. A escuta exige um chegar ao lugar do outro, de sua história de vida muitas vezes marcada por violência e exclusão, requer um exercício (in)terminável de aproximar-se de seu lugar. A verdadeira escuta, ainda, demanda humildade e reconhecimento de que eu sou um eterno aprendiz e que os colegas de trabalho e os estudantes possuem dizeres e saberes que podem contribuir para o professor aprimorar a prática educativa.

Logo, o aprender a escutar é uma possibilidade de se identificarem situações-problemas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e levá-las para as reuniões formativas, com a finalidade de refletir sobre elas, realizar proposições de novas atividades e intervenções e retornar à sala de aula, por meio desta ação tríplice: reflexão- ação- reflexão. Esse processo contínuo pode resultar em novas aprendizagens para os docentes, suprimindo algumas de suas necessidades formativas.

O saber escutar não se reduz ao ato de dar atenção ao Outro, ou simplesmente estar consciente de que está ouvindo; esse saber, conforme anunciado, pressupõe a desconstrução para a reconstrução do Eu. Logo, essa é uma possibilidade de contribuição para a mudança do modo de agir e pensar dos colaboradores de pesquisa, da pesquisadora e, até mesmo, do modo de tecer algumas considerações nesta tese, a partir do momento da análise e interpretação de dados sobre esse processo de interação.

Sair do nosso lugar, aproximar dos integrantes do grupo, participar de suas ações formativas como aprendizes e retornar ao nosso lugar foram movimentos que nos permitiram o desenvolvimento do *saber escutar*. O resultado dessa escuta complexa e sensível nos levou ao conhecimento de suas trajetórias formativas, dos desafios e aprendizagens que nelas se apresentam e, por fim, a compreensão de suas necessidades formativas.

Inicialmente, os dizeres dos professores acerca da Formação Inicial apontam que essa etapa de suas trajetórias formativas continua sendo insuficiente, demonstrando-nos um ensino superficial e descontextualizado. Ao examinar as pesquisas realizadas por Gatti (2010, 2013), sobre as fragilidades dessa etapa de ensino, em especial, os cursos de licenciatura, verificamos que as fragilidades, desafios e angústias dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade coadunam com os achados dessa autora; logo, são semelhantes aos de professores que lecionam para outras faixas etárias (crianças e adolescentes) e modalidades de ensino.

Embora não seja o objetivo desta tese analisar a Formação Inicial desses professores, discorrer sobre esse assunto permitiu a compreensão de que, desde o início de suas trajetórias formativas, não houve nenhuma disciplina que tratasse da educação nos espaços de privação de liberdade. Isso aponta para a necessidade de uma reforma nos currículos da licenciatura, de modo a atender as novas demandas sociais, incluindo o atendimento de estudantes oriundos de diversos contextos e realidades e, muitas vezes, com diferentes tempos e necessidades de aprendizagem. Sendo assim, para contribuir com a Formação Inicial daqueles professores que pretendem atuar em espaços de privação de liberdade, faz-se necessária a inclusão de disciplinas nos cursos de licenciatura que tratem da educação escolar de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade.

No segundo momento de suas trajetórias formativas, no que diz respeito ao processo de Formação Continuada, emergem a partir de suas vivências formativas e dizeres algumas informações importantes. No decorrer do tempo, deu-se a mudança de nomenclatura do Projeto de Formação Continuada: primeiramente *Sala de Professor*, em seguida, *Sala de Educador*, posteriormente, *Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP)*; a posteriori, no de 2017, foi chamado de Projeto de Formação na Escola/2017; no ano seguinte, o Orientativo apresentou a nomenclatura *Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE)*; por fim, em 2019, tornou-se *Projeto de*

Formação da/na Escola. Será que essas mudanças de nomenclaturas apontam para uma descontinuidade das políticas para os espaços formativos neste estado? Embora o Projeto de Formação Continuada tenha passado por alternâncias de nomenclatura, a expressão que ainda é utilizada pelos professores para nomear os momentos formativos que acontecem na escola é Projeto Sala de Educador. Esse entendimento permanece vivo no jogo discursivo de seus dizeres quando se referem às ações formativas das quais participam em seu local de trabalho.

Mesmo que o diálogo com esses professores no momento da entrevista não se referisse somente às ações formativas desenvolvidas na perspectiva do PEFE, a atuação do Cefapro, a participação nos cursos oferecidos por esse Centro de Formação, como também os processos educativos de vivências formativas que acontecem na escola emergem em seus dizeres quando nos referimos à etapa da Formação Continuada. Isso evidencia que, embora existam inúmeros desafios a serem enfrentados pelos professores formadores, Cefapros e até mesmo pelos professores, os protagonistas do processo formativo, os cursos e as reuniões formativas propostas pelas políticas públicas para os espaços formativos são as principais referências de FC, citadas pelos docentes.

Em seus dizeres, emerge outro desafio: a luta pelo reconhecimento social da importância de seu trabalho e, também, a efetivação em um concurso público, tendo em vista que a maioria dos docentes possui contrato temporário, interrompido anualmente. Considerando-se que grande parte dos professores que passam nos concursos públicos para a Educação Básica não assume a sua efetivação nessa unidade escolar, seria importante um concurso público para professores que pretendem atuar na educação escolar de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade em Mato Grosso. A situação trabalhista de contrato temporário, mesmo que anual, não garante aos professores a licença para qualificação profissional e isso pode interferir na continuidade dos estudos de Formação Continuada, em especial, curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, níveis Mestrado e Doutorado. Ainda, essa situação pode interferir na constituição de sua identidade docente, de seu desenvolvimento profissional⁵⁴, em especial, na continuidade de sua participação nas

⁵⁴De acordo com Imbernón (2011, p. 45), “o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.”

ações formativas, tendo em vista que não há garantia de continuidade no emprego no ano seguinte.

A escuta dos dizeres desses professores pressupõe uma sensibilidade que ultrapassa a utilização da audição e adentra o campo da observação; nesse caso, nos referimos ao silêncio como uma manifestação cautelosa de alguns professores. A escuta do silêncio pressupõe a inversão da ideia proposta por Freire (2011a) de que os homens não se fazem no silêncio. Ao contrário, eles se fazem, sim, numa perspectiva de resistência e de luta silenciosa. Nas reuniões formativas, o silêncio pode ter vários significados: desde um cuidado para manifestar alguns dizeres, como também receio quanto à continuidade no emprego ou até mesmo de interação com a pesquisadora. Todavia, essas “possíveis hipóteses da causa do silêncio” podem ser desmistificadas a partir de uma única frase dita pelo professor Apolo ao convidá-lo para participar das entrevistas. Diante do convite, ele exclamou: *Não há muito que dizer, as coisas já vêm de cima para baixo!* (DIÁRIO DE CAMPO IX, 2018, p. 90).

No decorrer das reuniões formativas, observamos que alguns professores se mantinham quietos, somente observavam, mas interagiam com os pares no momento da construção das atividades propostas. Nessa perspectiva, o silêncio também era um discurso, um enigma a ser decifrado, ou uma incógnita contida na frase dita pelo professor Apolo, que pode ser transformada em um questionamento: Será que a Formação Continuada seria imposta aos professores? A escuta do silêncio pressupõe que, apesar de os momentos formativos resultarem em aprendizagens que contribuem para a construção de seus saberes dos docentes, também se constitui como um espaço de luta e resistência. O discurso do silêncio é um dos fatores que levam à compreensão de que as necessidades formativas dos professores são atendidas parcialmente no processo de Formação Continuada.

Embora tenhamos a Formação Continuada como uma iniciativa positiva, é possível inferir que uma das respostas para essa questão pode estar nos Orientativos elaborados anualmente pela Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer de Mato Grosso. Não há nesses documentos nenhuma referência direta à formação dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade. Também não há indícios do diálogo (anterior à publicação dos Orientativos) entre a Seduc e esses professores da rede pública estadual de ensino, com a finalidade de diagnosticar suas necessidades formativas. Ao analisá-los em um período compreendido entre os anos de 2014 e 2018, neles aparece uma Formação Continuada voltada para as

necessidades de aprendizagem dos estudantes. Um diagnóstico voltado às necessidades formativas dos professores no processo de FC não aparece em nenhum destes documentos. Com o intuito de eliminar a lacuna existente nos Orientativos, o apagamento discursivo dos dizeres dos professores que atuam nos espaços de liberdade em Mato Grosso, prosseguimos a análise, a fim de identificar as suas necessidades formativas.

A primeira delas se refere a necessidades formativas coletivas, como aquelas que se apresentam no grupo de professores e, em sua maioria, advém do contexto em que se desenvolve a prática educativa. Isso demonstra a importância da Formação Continuada pensada na escola e a partir da escola. Todavia, para a construção dessa proposta formativa emerge o principal desafio e, ao mesmo tempo, se configura como uma necessidade formativa coletiva: a articulação teoria e prática, ou seja, uma *Formação Continuada Contextualizada* com as reais necessidades formativas dos professores, com os desafios que se apresentam à prática educativa.

Esse desafio não é restrito à Formação Continuada dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade, pois o estudo realizado por Mello et al. (2019) sobre as ações realizadas pelos Cefapros dos polos de Juara, Sinop e Cáceres, no que se refere às necessidades formativas dos professores da Educação Básica dessas regiões, constatou que, entre as ações realizadas por meio da Formação Continuada consideradas negativas pelos docentes, estão as leituras determinadas pela Seduc-MT, a desarticulação entre teoria e prática e, ainda, a falta de autonomia dos docentes para o estudo dos temas, tendo em vista que os projetos de FC precisam ser aprovados pelos Cefapros.

Com a finalidade de contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática na Formação Continuada, de modo a colaborar para o desenvolvimento profissional dos professores, a partir da análise do conjunto de dados emergem algumas proposições: primeiro, a inclusão no quadro de profissionais do Cefapro de vagas para Professores Formadores específicos para a Educação Escolar de Jovens e Adultos; segundo, a (re)formulação dos Orientativos da Seduc/MT destinados às ações formativas, de modo a incluir os dizeres dos professores por meio de um diagnóstico de suas necessidades formativas. Por fim, a modificação do atual modelo de constituição de políticas públicas de Formação Inicial e Continuada (KAPITANGO-A-SAMBA; MONTEIRO, 2019).

A análise do conjunto de dados demonstrou que existem necessidades formativas oriundas do contexto no qual se desenvolve a docência, neste caso, os espaços de privação de liberdade. É interessante salientar que tais necessidades formativas também podem coadunar com as necessidades formativas grupais, já que a proposta da Seduc/MT para a formação coletiva na escola sugere que a FC dos profissionais da educação deve partir dos desafios que se apresentam à prática educativa. Sobre esse assunto, os dizeres dos professores encaminham para um inédito viável, uma expressão utilizada por Freire (2011a) como superações possíveis de situações limites.

Nessa perspectiva, emergem a partir de suas proposições: a) Inclusão de uma disciplina específica para a Educação Escolar de Jovens e Adultos em Espaços de Privação de liberdade; b) Formação específica para os professores formadores da EJA desenvolvida nos espaços de privação de liberdade; c) Oferecimento de cursos de Especialização para a Educação Escolar de Jovens e Adultos em Espaços de Privação de liberdade por meio de parcerias com as Universidades.

Por fim, a análise do conjunto de dados nos levou à compreensão de que cada professor se encontra em fases de carreiras distintas, possuem formações acadêmicas diferenciadas, histórias singulares de vida pessoal e profissional, aspectos que indicam *necessidades formativas individuais*, aquelas necessidades de formação referentes à sua área de formação, atuação ou interesse. Seus dizeres apontam para o interesse em cursos sobre o uso das tecnologias, Gramática e Língua Portuguesa e, ainda, autores e assuntos diversos. Nessa perspectiva, o oferecimento de cursos pontuais por parte dos Cefapros poderia contribuir para a construção de novas aprendizagens, mas, para isso, algumas ações poderiam ser realizadas: a) o retorno dos cursos pontuais e com temas variados oferecidos pelos Cefapros; b) escolha do curso de interesse ou necessidade pelo professor; c) novos investimentos na Formação Continuada por meio da contratação de novos professores formadores. Todavia, o caso de interesse por áreas de concentração de estudos e autores específicos depende da vontade e disposição do professor para a autoformação e busca de cursos oferecidos por universidades públicas ou particulares.

Apesar desses desafios, no decorrer das reuniões formativas do PEFE, se manifestou o respeito dos professores em relação aos estudantes (e vice-versa) à opinião dos colegas e trabalho, assim como a vontade de mudança desses professores e a preocupação com o Outro, em especial, com a aprendizagem dos

discentes e sua reinserção na sociedade. Também se destacaram a valiosa mediação feita pelo coordenador pedagógico, a disponibilidade do grupo no acolhimento da pesquisadora e o diálogo entre os professores com o intuito de buscar proposições para os desafios que se apresentam a prática educativa.

Em seus dizeres, os professores reconhecem algumas ações como positivas, entre elas, a valorização do profissional da educação a partir da criação de um Centro específico para a sua formação e a garantia aos professores do direito de momentos formativos em serviço. Reconhecem que, no decorrer dos anos, esse é um avanço importante, a conquista de todos os professores (interinos ou efetivos) de um período incluído em suas horas-atividades destinado a sua Formação Continuada. Nesse cenário, enfatizam a importância da Formação Continuada e da constante busca para se atualizar e atender as demandas da sociedade, do mercado de trabalho e de aprendizagem dos estudantes.

À vista disso, em um tom esperançoso, por meio do movimento de “estar com” e “fazer com” as ações que envolveram a Formação Continuada deste grupo de professores, ou seja, a partir da união de todos(as) que o compõem, união essa proposta por Freire (2011a) como ação essencial a sua libertação, partilhamos como Penélope da esperança como sinônimo de esperar Ulisses, seu amado, uma espera regada de movimentos voltados para a construção de seu interminável tapete. Assim também é a esperança proposta por Freire (2014), uma esperança que não se reduz à espera, mas que enquanto espera se movimenta. Mesmo que esse movimento, às vezes, nos traga a impressão de que precisamos dar alguns passos atrás para depois seguirmos adiante, entendemos que todo movimento alimentado por um objetivo é sinônimo de esperança.

Partindo dessa perspectiva, buscamos construir o presente estudo na/pela esperança que, além da espera, é alimentada pelo movimento construído a partir de processos educativos produzidos pelos homens e mulheres em suas práticas sociais, neste caso a Formação Continuada. A partir da escuta dos dizeres e do fazer esperançoso das ações formativas com esses professores, levaremos conosco algumas aprendizagens; são elas: como se desenvolve a prática educativa nesses espaços e os desafios que se apresentam, como também de que maneira acontece a Formação Continuada desses professores e quais necessidades formativas emergem nesse processo e, finalmente, que o aulão se apresenta como um ato

coletivo de Esperançar, com a finalidade de atender as necessidades e os desafios de aprendizagem dos estudantes.

A utilização do mito de Penélope para tecer essa tese também nos permitiu a construção de alguns conhecimentos para a vida. Desse modo, aprendemos que sempre existirão possibilidades de tecer novos fios e novas cores em nossa trajetória pessoal e profissional, em especial, em nossa trajetória formativa. E quiçá, destecer, sempre que necessário, as ações formativas e acontecimentos que acometem negativamente o nosso desenvolvimento profissional.

Assumir vários papéis e vivenciá-los ao longo da trajetória profissional, primeiro, ser professora da Educação Básica, em seguida, estar designada para o cargo de professora formadora do Cefapro e, por fim, deixar essa função para tornar-se pesquisadora e vivenciar com os professores momentos formativos foram movimentos que nos levaram à identificação das possíveis causas da resistência do professor a alguns Projetos ou Programas de Formação Continuada. Nessa perspectiva, assim como os estudantes, se o professor não se sente sujeito de sua aprendizagem, ela não será significativa para o docente. Assim sendo, no percurso da caminhada, aprendemos que, antes de propor ou desenvolver para os professores qualquer ação formativa, é necessário saber escutá-los. A escuta atenta de suas angústias, necessidades e desafios que se apresentam em seu cotidiano profissional é o primeiro passo para uma Formação Continuada construída com eles e não para eles.

Por fim, emprestando a insistência e sabedoria de Penélope, aprendemos também que é possível tecer para eles, mas a partir deles, uma Formação Continuada que traga em seu bojo os seus dizeres, as suas necessidades, tomando os problemas que se apresentam à prática educativa como objetos de pesquisa, assumindo-nos como um grupo de professores pesquisadores. Mas, para isso, é essencial que as políticas para os espaços formativos, os Orientativos que orientam a FC e os projetos de Formação Continuada estejam ancorados nas necessidades formativas dos professores. Essas aprendizagens da pesquisadora, em especial, a última, são sinônimos de novas possibilidades de estudos, de desenvolvimento de novas pesquisas.

Em vista do exposto, juntamente com aqueles colaboradores de pesquisa que, com amor, emprestaram seus dizeres e compartilharam suas ações para a composição do tapete epistemológico que constitui esta tese, esperamos despertar em nossos

colaboradores de pesquisa e leitores desta tese o sentimento de esperança de aprendermos através dos nossos momentos de interação com o Outro e do conjunto de dados que resultaram destas interações. Assim, a partir de tais ações, podemos contribuir para a modificação de iniciativas posteriores que envolvem a nossa Formação Continuada. Como Penélope, à guisa da (in)conclusão do tapete, arrematamos estas linhas esperançosos de que esta tese nos deixe como contribuição, e ao mesmo tempo como proposição, os seguintes processos educativos:

- **Libertar o oprimido que há dentro de si** para enfrentar os desafios que se apresentam à educação escolar nos espaços de privação de liberdade e lutar contra o movimento contínuo de desumanização daqueles que buscam a ontológica vocação do ser mais: nós, colaboradores deste estudo e educandos que estão nos espaços de privação de liberdade.
- **Reconhecer a singularidade de cada professor**, conscientizando-nos de que nossas histórias de vida singulares requerem uma Formação Continuada que contemple essas singularidades. É do caráter singular de cada professor, grupo ou contexto que emergem as necessidades formativas individuais, grupais e contextuais e elas devem ser levadas em conta no momento de (re)organização de projetos de Formação Continuada. Todavia, a singularidade não deve ser confundida com unidade na diversidade enquanto processo de isolamento, mas assumida como um grito distinto de resposta ao processo histórico e social de desumanização. É que o eco deste grito se une a outros gritos também singulares e que juntos possamos fazer que os processos educativos resultantes da Formação Continuada contribuam para que os professores possam desenvolver uma prática educativa dialógica necessária à libertação intelectual dos educandos.
- **Repensar a Formação Continuada dos professores:** Em face do inacabamento do ser humano e do seu poder de vir a ser, a partir das práticas sociais de que tomamos parte (FREIRE, 1993a), temos a possibilidade de aprender sempre. As mudanças das práticas sociais de que tomamos parte no decorrer de nossas vidas, as rupturas que

acontecem em nossas histórias de vida e os desafios que se apresentam à nossa prática educativa fazem com que o processo de vir a ser seja uma busca constante e interminável, no qual tecemos e desmanchamos fios no tapete de nossa existência. Esse inacabamento, somado às mudanças que passamos em nossa vida e na sociedade na qual vivemos, manifesta a educabilidade do ser humano e sua necessidade de formação permanente e, ainda, a possibilidade de (re)pensar constantemente o seu processo de Formação Continuada. É a capacidade de vir a ser dos homens e mulheres que nos permite reinventar; desse modo, ao nos reinventarmos, reinventamos o outro, o nosso processo de formação e o nosso modo de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARAÚJO-OLIVERA, S.S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M.W. de.; SOUSA, F.R. (Orgs.) **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENEDITO ANTOLI, V.; IMBERNÓN MUÑOZ, F.; FÉLEZ RODRÍGUEZ, Beatriz. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona: profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, España, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2001. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/19020/rev52ART4.pdf?sequence=1&>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BIGNARDE, K. G. **A organização curricular na política de currículo da EJA em Mato Grosso presente nos CEJAS de 2008 a 2011**. Cuiabá: O autor, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal-Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa Participante**: a Partilha do Saber. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. **Lei 13.257/16**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.

DOMINICÉ, P. A Formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n. 02, p. 345-357, mai./ago. 2006.

FAVRETO, I. O. G. **A formação Continuada dos Professores em exercício nas escolas Públicas de Rondonópolis-MT**: uma investigação sobre as instâncias formadoras. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 29. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FREIRE, P. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: _____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993a.p. 79-88.

_____. Educação Permanente e as cidades educativas. In: _____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993b. p. 16-26.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**.15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2011a.

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**.51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Portugal-Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v.31, n. 113, out.- dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 05 ago.2019, p. 1355-1379.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, out./dez. 2013, p. 51-67.

GOBATTO, M. R. **Ciências da Natureza: o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica**. Curitiba: Appris, 2016.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Práticas sociais e processos educativos: da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUZA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 19-27.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal-Porto: Porto Editora, 2013. p. 63-78.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, v. 30, n.03, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>. Acesso em: 11 abr. 2018.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 90-113.

KAPITANGO-A-SAMBA, K; MONTEIRO, S. B. Políticas de Criação dos Centros de Formação Contínua em Mato Grosso. In: KAPITANGO-A-SAMBA, Kilwagykyka (org.). **Residência e Desenvolvimento Profissional Docente**. Curitiba: CRV, 2019, p. 213-244.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

LOPES, D. L. L. *et al.* O Diário de Campo e a memória do pesquisador. In: Whitaker, Dulce C. A. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 131-134.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n. 50**, de 01 de outubro de 1998. Dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso. **D.O. 1º.10.98**. Mato Grosso MT, 01 out. 1998. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/TNX/leis.php>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

_____. **Parecer Orientativo n° 01/2014 referente a desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2014**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, 2014.

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

_____. **Portaria 161/2016. Diário Oficial 26.758**. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Cuiabá, 2016.

_____. **Projeto Formação Docente na Escola/2017**. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Cuiabá, 2017.

_____. **Pró-Escolas Formação**. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Cuiabá, 2018.

_____. **Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola.** Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, março de 2019.

MEIRELES, C. Uma Pequena Aldeia. Dispersos (1918-1964). In: _____. **Poesia Completa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 1893.

MELLO, A. R. C. de; SILVA; SILVA, A. P. de P.; TABORDA, C. R. B. A Formação Continuada ofertada aos professores de Mato Grosso no âmbito dos Cefapros. In: MELLO, Ângela Rita Christofolo de; SILVA, Albina Pereira de Pinho; TABORDA, Cleuza Regina Balan. (Orgs.). **Política de formação continuada de professores de Mato Grosso:** implementada no âmbito dos Cefapros nos últimos dez anos. Cuiabá: Carlini e Carniato Editorial, 2019, p. 115-130.

NASCIMENTO, M. G.; FLORES, M. J. B. P.; XAVIER, D. B. Indução Profissional Docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 151-166, Jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/nascimento-flores-xavier.pdf>. Acesso em: 25 abril 2020.

NASCIMENTO, R. C. de L. C. B; CARLOS, R. B.; SILVA, C. A. F. da S. O olhar dos professores da Educação Básica sobre os limites, desafios e perspectivas da Formação Continuada ofertada no âmbito dos Cefapros. In: MELLO, Ângela Rita Christofolo de; SILVA, Albina Pereira de Pinho; TABORDA, Cleuza Regina Balan. (Orgs.). **Política de Formação Continuada de professores de Mato Grosso:** implementada no âmbito dos Cefapros nos últimos dez anos. Cuiabá: Carlini e Carniato Editorial, 2019, p. 45-62.

NAKAYAMA, A. R. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”:** Necessidades de Formação Continuada. Dissertação de (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 2013. 2. ed. (Coleção Ciência da Educação). p. 11- 30.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.** V. 47, n. 166, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z.L. Processos Educativos em Práticas Sociais: Reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUZA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais:** pesquisas em Educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

OLIVEIRA, M. W.; RIBEIRO JUNIOR, D.; SILVA, D. V. C.; SOUSA, F. R.; VASCONCELOS, V. O. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, M. W. de.; SOUSA, F.R (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 113-141.

OLIVEIRA, S.M.de. **A formação de Professores Formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional**. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ONOFRE, E. M. C. **Docência na prisão: professores duplamente iniciantes, aprendendo com os pares e com o contexto**. In: Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. p. 1-11. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/texto_elenice_onofre. Acesso em: 23 out. 2018.

_____. Educação Escolar na Prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. In: **Reflexão e Ação**. v. 17. n. 01. 2009. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/640>. Acesso em 02 nov. 2019.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre/RS, v. 38, n. 38, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30703>. Acesso em: 03 ago. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

REIMAN, G.; SCHUTZE, F. Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes. In: D. Maines (ed.), **Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss**. New York: Aldine de Gruyter, 1987.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCARIOT, L. F. S. M. **Práticas de leitura, escrita e letramento em uma Penitenciária Feminina em Cuiabá-MT: a visão da professora e suas alunas**. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SCHAVAREN, M. B. B. **O Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP): o que dizem professores de matemática do ensino médio de uma escola estadual do estado de Mato Grosso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y formación del profesorado**. Ano 9, n.2,p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: **SciELO Books**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em 11 abr. 2018.

TROIAN, T. V. S. P. **A escola organizada por ciclos de formação humana e a formação no Projeto Sala de Educador**. Rondonópolis: UFMT, 2012.

XAVIER, I. O. **A política de Formação Continuada de professores de Mato Grosso**: percepções de um grupo de professores/formadores do Cefapro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

ZITKOSKI, J. J. Dialética. In: **Dicionário de Paulo Freire**. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa de Doutorado intitulada “Formação Continuada de professores que atuam em espaços de privação de liberdade em Mato Grosso: processos educativos de vivências e narrativas”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da professora Elenice Maria Cammarosano Onofre.

Sua participação no processo de desenvolvimento da pesquisa não é obrigatória, é voluntária e não haverá recebimento de remuneração. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, basta comunicar sua decisão a pesquisadora. Sua recusa ou desistência não acarretará prejuízo.

Objetivos da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo compreender a Formação Continuada de professores que atuam nos espaços de privação de liberdade e seus processos educativos, a partir das políticas públicas para os espaços formativos no estado de Mato Grosso, bem como, analisar as suas narrativas sobre o processo de Formação Continuada.

Procedimentos

Para a realização da pesquisa, serão adotados os seguintes procedimentos:

- Participação da pesquisadora e professores colaboradores de pesquisa nas reuniões de Formação Continuada que acontece semanalmente na Escola Estadual Nova Chance, em Cuiabá- MT. A pesquisadora poderá participar das reuniões formativas, observar as mesmas e dialogar com os professores, neste período, a respeito de suas necessidades e expectativas de aprendizagem no processo formativo.
- Tudo o que for observado e considerado importante, será registrado em diários de campo pela pesquisadora, além disso, as narrativas dos professores participantes também serão documentadas por este recurso metodológico.
- Os diários de Campo serão apresentados aos participantes antes da produção das análises do material coletado e constarão no relatório final. Neste momento, o colaborador poderá excluir trechos ou acrescentar sugestões que achar conveniente. Do mesmo, lhe é garantida a opção de retirar sua participação dos dados coletados, caso haja alguma inconveniência.
- Os diários de campo produzidos com as observações e participações nas reuniões formativas ficarão sob a tutela da pesquisadora em local seguro e servirão apenas para os objetivos desta pesquisa.

- Análise de registros documentais impressos ou digitais, tais como: o Projeto de Formação Continuada, Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e de Orientativos que dispõem sobre a Formação Continuada no estado de Mato Grosso.

Desconfortos e riscos

Alguns riscos, em decorrência desta pesquisa, por exemplo, danos decorrentes da invasão de privacidade, discriminação devido ao conteúdo que será revelado a partir da divulgação da pesquisa, riscos relacionados à divulgação de sua imagem, divulgação de dados pessoais ou estigmatização dos colaboradores devido a eventuais repercussões serão mínimos, tendo em vista as seguintes ações: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos, garantia da confidencialidade das informações e, finalmente, garantia do anonimato dos participantes do estudo a partir da utilização de nomes fictícios.

Benefícios

Se você aceitar participar contribuirá para a ampliação do conhecimento sobre a Formação Continuada dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade, no estado de Mato Grosso.

Espera-se, ainda, que o desenvolvimento da pesquisa possa contribuir com a prática educativa desenvolvida nas salas de aula localizadas nos espaços de privação de liberdade em Mato Grosso.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação deste estudo seu nome não será citado. O colaborador poderá escolher um nome ou codinome (que não seja o dele próprio) para que possa ser representado no estudo.

Ressarcimento e indenização

Você terá a garantia ao direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Todos os gastos deste estudo serão custeados pela pesquisadora responsável.

Contatos

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato diretamente com a pesquisadora Luciana Ferreira da Silva Moraes pelo e-mail: lucianaferreiramoraes@gmail.com ou pelo telefone (65)99940-5005.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCAR, localizado na Rodovia Washington Luis s/n, km 235, São Carlos-SP, telefone (16) 3351-8028 ou pelo e-mail henrique@ufscar.br ou propq@ufscar.br.

Consentimento livre e esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos que o desenvolvimento da mesma possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Nome do Participante: _____

Cuiabá, ____/____/____

Assinatura do Participante

Responsabilidade da pesquisadora

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento aos participantes da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados objetivos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Cuiabá, ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES DE PESQUISA

Prezado professor, venho por meio desta, convidá-lo a participar da pesquisa de Doutorado “Formação Continuada de professores que atuam em espaços de privação de liberdade em Mato Grosso: processos educativos de vivências e narrativas”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da professora Elenice Maria Cammarosano Onofre.

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Nome fictício: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Graduação: _____ Instituição: _____

Possui Pós-Graduação? () Sim () Não

Se possui, qual a área de Pós-Graduação? _____

Você já participou dos estudos referentes ao Projeto Sala de Educador em anos anteriores?

() Sim () Não

Em qual período você participou dos estudos de Formação Continuada em sua unidade escolar? _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Quantos anos você possui de experiência no magistério? _____

Quanto tempo leciona em espaços de privação de liberdade? _____

Em que espaço de privação de liberdade leciona? _____

Quais disciplinas/Área que leciona? _____

Quais as turmas que atende? () Unidocência () 2º Segmento () Ensino Médio

APÊNDICE D - ROTEIRO DO DIÁLOGO COM O GRUPO DE PROFESSORES

Com a finalidade de compartilhar nossas narrativas sobre as vivências no processo de Formação Continuada na perspectiva do PEFE, convidamos o grupo de profissionais da educação da Escola Estadual Nova Chance para dialogarmos sobre as seguintes questões:

- A) Contem-me suas expectativas de aprendizagem sobre as ações formativas no âmbito do PEFE.
- B) Relatem-me quais são e como acontecem as ações formativas promovidas nos encontros de formação do PEFE.
- C) Dentre essas ações formativas, relatem suas principais aprendizagens.
- D) De que maneira essas aprendizagens contribuem com suas práticas educativas? Elas se constituem referência para a prática educativa?
- E) Quais são as ações formativas desenvolvidas pelo Cefapro? Qual ação ou quais as ações desenvolvidas você considera importante?

APÊNDICE E - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS- INDIVIDUAIS

Prezado professor, este instrumento faz parte da pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, com o objetivo de compreender a Formação Continuada de professores que atuam nos espaços de privação de liberdade e seus processos educativos, a partir das políticas públicas para os espaços formativos no estado de Mato Grosso, bem como, analisar, a partir das narrativas dos professores, se as ações formativas atendem suas expectativas profissionais.

Venho por meio desta, convidá-lo a recordar os fatos significativos da sua trajetória de vida pessoal e profissional, através da reflexão e narração da sua história de vida.

Desde já, agradeço sua colaboração e participação.

1) Narrativas da trajetória de infância e do processo de se tornar professor.

Conte-me os fatos significativos de sua infância

Nesse período, como foi a sua trajetória escolar?

Destaque alguns fatos marcantes de sua trajetória pessoal e profissional.

Relate os fatores que motivaram a escolha pela profissão.

2) O contexto de atuação profissional

Conte-me como foi o período de início da docência nos espaços de privação de liberdade.

Relate quem são os estudantes que estão em espaços de privação de liberdade.

Descreva como se desenvolve a educação escolar nas salas de aula situadas nas prisões.

3) A Formação Inicial e Continuada

Conte-me fatos da sua Formação Inicial

Relate a sua compreensão sobre a Formação Continuada.

Descreva as ações de Formação Continuada que você participou.

Mencione os motivos que te mobilizam a buscar cursos de Formação Continuada.

Descreva as suas principais aprendizagens durante o processo de Formação Continuada.

Além dessas, o que você ainda espera aprender?

Analise a atuação do Cefapro frente a este processo.

Em sua análise, as ações formativas, em especial as desenvolvidas no PEFE, atendem as suas expectativas de aprendizagem?