



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANA ROSA GOMES FERREIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ESTADO DE MATO GROSSO:
TRADUÇÃO E SIGNIFICADO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS,
PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO
DE POXORÉU**

RONDONÓPOLIS-MT

2021

ANA ROSA GOMES FERREIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ESTADO DE MATO GROSSO:
TRADUÇÃO E SIGNIFICADO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS,
PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO
DE POXORÉU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, na área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Lindalva Maria Novaes Garske.

RONDONÓPOLIS-MT

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

F383p Ferreira, Ana Rosa Gomes.
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ESTADO DE MATO GROSSO : TRADUÇÃO E SIGNIFICADO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS, PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO DE POXORÉU / Ana Rosa Gomes Ferreira. -- 2022
122 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lindalva Maria Novaes Garske..
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Política de Formação. 2. Formação Continuada. 3. Educação do Campo. 4. Docentes de História. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ESTADO DE MATO GROSSO: TRADUÇÃO E SIGNIFICADO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS, PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO DE POXORÉU

AUTOR (A): MESTRANDO (A) ANA ROSA GOMES FERREIRA

Dissertação defendida e aprovada em 25 de **Fevereiro** de **2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR(A) LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTOR(A) ROSANA MARIA MARTINS (EXAMINADOR INTERNO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTOR(A) MARILDA DE OLIVEIRA COSTA (EXAMINADOR EXTERNO)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT

4. DOUTOR(A) LEILA CRISTINA AOYAMA BARBOSA SOUZA (EXAMINADOR SUPLENTE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Rondonópolis. 25/02/2022.



Documento assinado eletronicamente por **LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 04/03/2022, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROSANA MARIA MARTINS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 14/03/2022, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilda de Oliveira Costa, Usuário Externo**, em 16/03/2022, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4362484** e o código CRC **22ED5EB5**.

AGRADECIMENTOS

Acredito muito na realização de sonhos porque sei que todos nós temos um propósito na vida. Sempre tive a certeza de que quando Deus coloca desejos em nossos corações é porque vai nos proporcionar esta realização, vai nos mostrar os caminhos para essa concretização. Por isso minha gratidão primeira é a Ele. Pela vida, pela saúde e pela oportunidade desta experiência singular.

Mas acredito também que depende da forma como buscamos e por este motivo não espero que as oportunidades se criem, eu as busco.

Venho de uma família cujas bases e valores morais, foi a coisa mais importante que tive. Não tínhamos casa nem riqueza, mas muito amor, manifesto no acolhimento diário, no incentivo.

O que mais doía em meu coração e até hoje sinto era ouvir a frase dita por minha mãe, que é meu alicerce, a mulher mais incrível que Deus me apresentou, “ não quero criar meus filhos, burros como eu”. Mãe, meu agradecimento especial para você, a mulher mais sábia que eu já conheci. O conhecimento não está somente nos livros. E sabe mãe, você não é “burra”, se é que essa palavra existe para tal contexto. A senhora me fez chegar até aqui. A senhora, de todo seu coração e com todas as suas forças criou mecanismos e estratégias para isso e eu só retribuí a sua dedicação e fiz jus ao seu esforço. Pode até não ter o domínio das letras, mas teve a sabedoria de me conduzir, sempre, por isso obrigada!!

E como disse, as oportunidades da vida se manifestam das mais diversas formas. Fui presenteada com uma orientadora que é até difícil encontrar as palavras certas para descrever. Dona de uma sabedoria incomensurável me conduziu com maestria pelos caminhos da produção acadêmica. Sua forma de orientar é ímpar, não é vaidosa pelos títulos que possui e faz questão de valorizar o trabalho que tão timidamente apresentamos, temerosos por estar diante de uma doutora. Obrigada Professora Lindalva Maria Garske, ser sua orientanda fez uma diferença enorme no percurso deste mestrado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/CUR, que nos acompanharam nesta jornada mesmo que distante por conta deste momento peculiar.

A todos os sujeitos da pesquisa: professores de História e Coordenadores Pedagógicos das escolas do campo do município de Poxoréu, às diretoras das

instituições que fizeram parte desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos pela prontidão no fornecimento de projetos e respostas às necessidades da pesquisa.

À professora Dra. Rosana Maria Martins, à professora Dra. Leila Aoyama B. Souza. e à professora Dra. Marilda Oliveira Costa por terem aceitado, gentilmente, participar da minha banca de qualificação e defesa, compartilhando saberes e contribuindo para a melhoria do meu trabalho.

Enfim, **gratidão**, este é o sentimento que tem me acompanhado durante toda esta jornada e com o qual encerro esta etapa.

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”. O tema central do presente estudo é o Projeto de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso, do ano de 2003 a 2020, tendo como objetivo geral analisar como são feitas as traduções do Projeto de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso, e que significados são atribuídos a ele pelos Coordenadores Pedagógicos, Professores e Professoras da disciplina de História das Escolas do Campo de Poxoréu, da rede estadual de ensino, no contexto da influência da produção de texto e da prática. A temática, política de formação foi analisada a partir da contribuição de autores como Ball (2014), Ball, Maguire e Bowe (2016) e referenciado pelas contribuições de Mainardes (2006) Freire (2005, 2006, 2007), Imbernón (2010), Cerri, (1999), Leite (2010), Aguiar (2008), Ferreira (2016), Höfling (2001), Ball (2001), Pires (2012), dentre outros. A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais do campo do município Poxoréu. São seis os sujeitos da pesquisa sendo três professores e três coordenadores pedagógicos. O processo de investigação orientou-se por uma perspectiva metodológica qualitativa, fundamentada no método ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, e utilizou como instrumentos a coleta de dados por meio de entrevistas, análise documental e bibliográfica. A pesquisa mostrou-se relevante porque possibilitou compreender como é feita a tradução dos textos políticos para a efetivação do projeto nas escolas e qual o significado que os professores e coordenadores atribuem à esta formação continuada. Deste modo, observa-se que a formação continuada ofertada no Estado de Mato Grosso é vista como fundamental para a prática docente, porém os entrevistados destacam o caráter generalizante da proposta apresentada nas escolas e salientam a necessidade de pensar uma formação que contemple as especificidades seja das escolas do campo seja da disciplina de História.

Palavras-chave: Política de formação. Formação Continuada. Educação do Campo. Docentes de História.

ABSTRACT

This research is linked to the Educational Public Policies Research Group, from the Graduate Program in Education, part of the Institute of Human and Social Sciences, from the Federal University of Mato Grosso, Campus de Rondonópolis in the research line "Teacher Training and Public Policies Educational". This study is about the Continuing Education Project of the State of Mato Grosso, from 2003 to 2020, analyzing how the translations of the Continuing Education Project of the State of Mato Grosso are made, and what meanings are attributed by Pedagogical Coordinators and Professors of History from "Escolas do Campo" of Poxoréu, from the state education system, in the context of the influence of text production and practice. The training policy theme was analyzed from the contribution of authors such as Ball (2014), Ball, Maguire and Bowe (2016) and referenced by the contributions of Mainardes (2006) Freire (2005, 2006, 2007), Imbernón (2010), Cerri, (1999), Leite (2010), Aguiar (2008), Ferreira (2016), Höfling (2001), Ball (2001), Pires (2012), among others. The research was carried out in three state schools in the countryside of the municipality of Poxoréu. There are six subjects in the research, being three teachers and three pedagogical coordinators. The investigation process was guided by a qualitative methodological perspective, based on the policy cycle method by Stephen Ball and Richard Bowe, and used as instruments the collection of data through interviews, documentary and bibliographic analysis. The research proved to be relevant because it made it possible to understand how the translation of political texts is carried out to implement the project in schools and what meaning teachers and coordinators attribute to this continuing education. In this way, it is observed that the continuing education offered in the State of Mato Grosso is seen as fundamental for teaching practice, but the interviewees highlight the generalizing character of the proposal presented in schools and stress the need to think about training that addresses specificities of field schools or the discipline of History.

Keywords: Training policy. In-Service Education of Teachers. Rural Education. History Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais De Educação
BDTD	Biblioteca de Teses E Dissertações
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução E Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDCE	Conselho Deliberativo Da Comunidade Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO	Centro De Formação dos Profissionais
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina E Caribe
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DRE	Diretorias Regionais
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPT	Educação para Todos, Programa do Banco Mundial
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FAFI	Faculdade Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Leis de Diretrizes E Bases
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização para Coperação e Desenvolvimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar

PEFC	Pró–Escolas Formação no Cefapro
PEFE	Pró Escola Formação na Escola
PEIPE	Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica
PFC	Projeto de Formação Continuada
PISA	Programme for International Student Assessment (<i>Programa Internacional de Avaliação De Estudantes</i>)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SDF	Superintendência de Desenvolvimento Profissional
SECNS/MS	Sistema do Cadastro Nacional de Estabelecimentos De Saúde do Ministério da Saúde
SEDUC	Secretaria de Estaddo de Educação
SUFP	Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para de Educação, de Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados iniciais nas bases de dados para os descritores.	20
Quadro 2 - Perfil dos sujeitos.	33
Quadro 3 - Matriz Curricular 2019 E.E. Franklin Cassiano.....	54
Quadro 4 - Matriz Curricular 2020 E.E. Franklin Cassiano.....	55
Quadro 5 - Análise das demandas formativas dos últimos três anos das escolas. ...	70
Quadro 6 - Retrato do Quadro de Profissionais e IDEB das Escolas.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparação dos resultados iniciais com aqueles após utilizar-se os filtros.	20
Gráfico 2 - Percentual de matrículas na Educação Básica Segundo a Dependência Administrativa (Mato Grosso – 2020).	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA.....	26
2.1 O <i>lócus</i> e os sujeitos da pesquisa.....	32
2.2 Desafios da pesquisa.....	34
3 POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUNS CONCEITOS	36
3.1 Políticas educacionais e a influência dos organismos internacionais nas agendas da educação.....	39
3.2 Políticas públicas para a Educação do Campo.....	47
4 FORMAÇÃO CONTINUADA: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO.....	56
4.1 Orientativos que norteiam as formações no Estado de Mato Grosso	62
5 PROJETO DE FORMAÇÃO DAS ESCOLAS.....	70
5.1 Demandas formativas das escolas	70
5.2 O ensino de História.....	71
6 SIGNIFICADOS E TRADUÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS DO CAMPO: NARRATIVAS DOS ATORES ENVOLVIDOS NESTE PROCESSO.....	77
6.1 Contextualização das escolas pesquisadas.....	78
6.2 Tradução e significados das políticas de formação no contexto da prática no discurso dos coordenadores pedagógicos.....	80
6.3 Significados e traduções das políticas de formação no contexto da prática: relatos dos professores.....	88
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	97
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	109
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS	113

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DO NOME DAS ESCOLAS	121

1 INTRODUÇÃO

A educação é essencial para a formação de uma sociedade mais humana, justa e igualitária, sendo assim, compreendida como um ato político, de comunicação, de amor e de esperança, sobretudo de fé nos homens e mulheres (FREIRE, 2015). Nessa perspectiva, a ação do professor e da professora é fundamental. Quem está todos os dias em sala de aula sabe quantos desafios precisam ser vencidos diariamente, e que, para isso, é preciso ter conhecimento e condições de reflexões sobre os pressupostos teóricos que orientam a sua prática.

É neste contexto que apresento essa pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis (PPGEdu), na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais” que tem como objeto de estudo a tradução e o significado da política de formação continuada para os Coordenadores Pedagógicos, Professores e Professoras da disciplina de História das escolas do Campo do município de Poxoréu.

Esta pesquisa surge a partir da minha trajetória profissional como coordenadora pedagógica de uma escola do campo. Somos privados de muitas formações devido à distância da escola dos grandes centros. Para diminuir estes impactos em nossa atualização contamos com um projeto de Formação Continuada, implantado no estado de Mato Grosso. Por ocasião da minha permanência na coordenação tive muitos embates com os colegas que não viam sentido na proposta de atualização profissional e faziam apenas para cumprir uma exigência da Secretaria de Estado. Como uma das atribuições inerentes ao cargo de coordenadora eu precisei adotar métodos, estratégias para atrair meus pares para a formação. Isto inquietava-me, porque a formação apresentava-se como um direito do profissional e, por este motivo acontecia em serviço, mas também como uma necessidade de todo educador.

Este projeto de Formação Continuada congrega estas duas ações, já que oportuniza o desenvolvimento na carga horária de trabalho e no espaço escolar. Ela é também uma necessidade. Nesse caso, é entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação, o qual acontece, principalmente, em seu contexto de trabalho: a escola. É nela que se desenvolve ações interventivas que se materializam em novas práticas pedagógicas, a partir do que já possuem e sabem, desenvolvendo continuamente a sua profissionalização, a fim de superar os desafios com que são defrontados ao longo do exercício profissional.

A diversidade no âmbito do espaço escolar é ampla. Cada aluno apresenta modos de ser, expectativas e capacidades diferenciadas, fatos estes que exigem dos educadores e educadoras conhecimento sobre a realidade, o ser humano, a educação, a escola, de modo que possam compreender melhor quem é o aluno/aluna que está no espaço escolar e deste modo lidar com maestria, fazendo com que as diversidades se transformem em novas oportunidades de aprendizagem.

Além disso, a própria sociedade tem se transformado de forma muito rápida, tem mudado com muita velocidade. Essas mudanças adentram o espaço escolar, modificam o jeito de ser e de pensar dos seres humanos, exigem novos conhecimentos por parte dos professores e professoras, apresentando, com isso, a necessidade de uma nova forma de organização da escola, o que implica na construção de políticas de formação continuada dos educadores e dos demais profissionais da escola.

Nesta perspectiva Vasconcellos (2003, p. 77) afirma que:

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.).

O educador precisa, portanto, se perceber e se reconhecer como agente de mudança e para isso precisa investir em si mesmo, em sua formação.

A formação continuada é um direito do trabalhador da educação. Sua oferta pelos sistemas de ensino, redes e instituições educativas encontra-se oficialmente regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n.º 9.394/96), Art. 61, Inciso I; Art. 67, Incisos II e V; Art. 87, § 3) na Resolução n.º 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Capítulo I, Art. 1.º, § 1.º; Capítulo VII, Art. 19), e mais recentemente na Resolução CNE n. 02/2019, que vincula a formação inicial e continuada à BNCC, no Art.6º, incisos VI, VII e VIII, com a seguinte redação

[...] VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo

integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (CNE n. 02/2019).

No que se refere à formação continuada, subordinada à BNCC, vale destacar que de acordo com pesquisadores em educação (UCZAR, ROSSI, 2018; HYPOLITO, 2019) é perceptível a participação de associações privadas no projeto de elaboração da versão da Base. Hypólito (2019, p.193), afirma que esses grupos têm “interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário, que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação.”

Isso se reforça tanto na versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), quanto no Parecer do Ministério da Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e base Nacional Comum para a formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, quando faz menção aos institutos de formação de professores.

Em Mato Grosso as disposições legais que regulamentam e normatizam a carreira dos Profissionais da Educação estão dispostas na Lei Complementar 50/1988 e, dentre as atribuições estabelecidas aos profissionais do ensino, aponta que o docente deve buscar formação continuada e deve cumprir hora atividade na unidade escolar. O estado instituiu uma política de formação continuada que apresenta uma série de desafios, pois além das escolas urbanas, a SEDUC/MT tem no seu quadro as escolas do campo, que se apresentam como um desafio maior, por ter, inclusive, um projeto próprio da Educação do Campo, demandando a oferta de políticas formativas para os profissionais docentes do campo, políticas de formação de educadores do campo com base nos princípios e finalidades deste projeto.

Esta pesquisa aconteceu em três escolas do campo da cidade de Poxoréu: Escola Estadual Presidente Dutra no distrito de Alto Coité, Escola Estadual Franklin Cassiano localizada no distrito de Jarudore e Escola Estadual Argemiro Rodrigues Pimentel, situada no distrito de Paraíso do Leste.

Os sujeitos da pesquisa são: um professor de história de cada escola, formando o primeiro grupo de professores, num total de três participantes, um coordenador pedagógico de cada escola, perfazendo um total de três coordenadores no grupo. A pesquisa conta, portanto com seis participantes no total.

A problemática que norteou este estudo advém da necessidade de compreensão do sentido que os professores e professoras da disciplina de História têm atribuído à política de formação continuada. Dessa questão mais ampla se apresentaram outras, como: Há relação entre o significado da política de formação continuada estabelecida pelo estado de Mato Grosso e os significados atribuídos pelos professores da disciplina de História? Essa política de formação tem provocado mudança de paradigmas na perspectiva de melhoria da qualidade e da atuação dos docentes da disciplina de História nas escolas? Essa formação tem modificado as ações pedagógicas dos docentes da disciplina de História no contexto da prática?

Isto posto, o presente estudo estabelece como objetivo geral analisar os significados e traduções do Projeto de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso, para os coordenadores pedagógicos, professores e professoras da disciplina de História das escolas do campo de Poxoréu, da rede estadual de ensino, no contexto da prática.

Para além do objetivo geral, apresento ainda como complemento da pesquisa os objetivos específicos que são:

- Compreender a relação entre o significado da formação continuada na política de formação do estado de Mato Grosso/SEDUC e os significados atribuídos pelos docentes da disciplina de História e coordenadores pedagógicos, que atuam nas escolas do campo;
- Verificar junto ao Documento Oficial de Formação da SEDUC/MT, dos anos de 2003 a 2020, as especificidades quanto à disciplina de História;
- Identificar a relevância da disciplina de História no contexto de produção e da prática dentro do projeto de formação continuada ofertado pela Secretaria de estado de Educação;

A escolha do tema veio de encontro às minhas aspirações, primeiro pessoal. Gosto e sinto a necessidade de aprofundar meus conhecimentos depois teórica e acadêmica, pois nos permitirá compreender em que medida uma política de formação pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos docentes, se bem aceita e bem desenvolvida.

Nessa perspectiva, foi elaborado um mapeamento sistemático com levantamento de dados das produções acerca do tema que me propus pesquisar, restringindo os resultados às publicações dos últimos cinco anos. Esse processo visa

compreender o enfoque dado à esta problemática na literatura, contribuindo para a reflexão de como a formação continuada tem sido realizada no estado de Mato Grosso.

O mapeamento sistemático consiste em demonstrar, por meio de breve análise quantitativa, o quanto um determinado tema está sendo discutido na literatura. Os produtos desse tipo de recurso de pesquisa são gráficos e tabelas que auxiliam o pesquisador a entender onde estão as lacunas daquela área de estudo.

Ao iniciar o processo de busca, foram definidas palavras chaves a serem utilizadas nas bases de dados, recuperando-se as respostas. Essas respostas, em seguida, foram recortadas, selecionando aquelas publicadas entre os anos de 2017 a 2021. Os bancos de dados utilizados foram: Google Scholar¹, Scielo², BDTD³.

Para os descritores "Formação de professores" and "Ensino de História", foram encontrados 79 trabalhos. Destes, apenas 12 atendiam a proposta da pesquisa ao apresentarem contribuições sobre a formação de professores da disciplina de História.

Em seguida utilizou-se "Educação do Campo" and "Ensino de História". Encontrados inicialmente 52 trabalhos, tão-somente seis correspondem à proposta, ao responderem como o Ensino de História está presente na Educação do Campo.

O último grupo contendo os descritores "Formação continuada" and "Professores de História" and "Mato Grosso" retornou 276 trabalhos, dos quais dois são produções voltadas para a formação continuada no estado de Mato Grosso e um deles está diretamente relacionado à formação dos profissionais da disciplina de História.

No quadro 1 apresenta-se a quantidade de resultados para a busca dos descritores nas bases de dados escolhidas. A primeira etapa representa o quantitativo de respostas antes da aplicação dos filtros. É exposto no gráfico 1 o quantitativo das produções efetivamente relevantes à essa pesquisa, após a aplicação dos filtros, *versus* o número inicial.

Conforme se observa também no gráfico 1, poucas são as pesquisas direcionadas para a formação continuada dos professores de História. Isso reforça a relevância desse estudo, que poderá conduzir a uma reflexão sobre a forma como vem se desenvolvendo a formação continuada em Mato Grosso, e se de fato

¹ Google Scholar. Disponível em: <<https://scholar.google.com/>>. Acesso em 08 dez. 2021.

² Scielo. Disponível em: <<https://www.scielo.br/>>. Acesso em 08 dez. 2021.

³ BDTD. Disponível em: <<https://bdtb.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 08 dez. 2021.

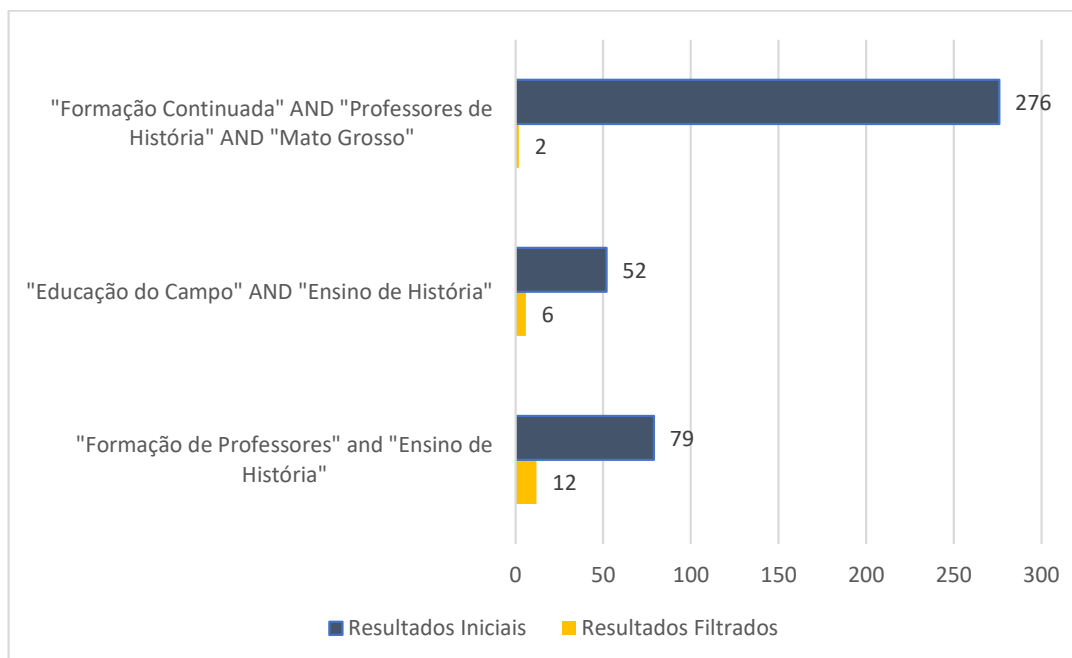
contempla todos os profissionais da Educação em suas diversidades e especificidades.

Quadro 1 - Resultados iniciais nas bases de dados para os descritores.

DESCRITORES	Bases de Dados			TOTAL GERAL
	Google Scholar	Scielo	BDTD	
"FORMAÇÃO DE PROFESSORES" AND "ENSINO DE HISTÓRIA"	1	44	34	79
"EDUCAÇÃO DO CAMPO" AND "ENSINO DE HISTÓRIA"	1	44	7	52
"FORMAÇÃO CONTINUADA" AND "PROFESSORES DE HISTÓRIA" AND "MATO GROSSO"	258	1	17	276

Fonte: Da autora.

Gráfico 1 - Comparação dos resultados iniciais com aqueles após utilizar-se os filtros.



Fonte: Da autora.

Conhecedora da realidade das escolas do campo, considero importante ressaltar que a formação continuada, na conjuntura atual, é praticamente o único momento que o educador tem para estudar coletivamente, dialogar sobre os

problemas da prática. O grande desafio é desenvolver um processo de formação continuada no próprio espaço escolar, na medida em que, como afirma Aguiar (2008, p. 03), “isso pressupõe compreender a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas e inovadoras”.

Podemos dizer que neste espaço existem mais possibilidades de práticas reflexivas que sejam conscientes, compreendidas e elaboradas, a fim de enfrentar os desajustes que aparecem no caminho. Mas, para que isso realmente aconteça “é preciso que haja espaços para que os professores se encontrem, troquem suas vivências, reelaborem suas experiências e tenham retaguarda para implantar seus planos” (ALMEIDA, 2006, p. 85).

No tocante à escolha pessoal, minha trajetória acadêmica sempre foi marcada pela ousadia, por muitos desafios. O primeiro deles aos cinco anos de idade, dona de uma curiosidade desmedida, uma ânsia de saber que intrigava os adultos, mas impossibilitada de frequentar a escola devido as condições financeiras dos meus pais que, com seis filhos não tinham condições de nos encaminhar à escola. Chamei a atenção de uma professora, que viu naquela criança, possibilidades, perspectivas, e foi com determinação, com o instinto de sabedoria e dedicação que todo educador deveria ter, que ela me levou para a escola, comprou materiais e começou seu trabalho de transformação.

Concluí com êxito meu ensino fundamental em escola pública e médio, em uma escola interna, quis o magistério. Apaixonei-me pela docência na atitude de minha professora da pré escola e continuei a alimentar esta paixão na atitude de cada um dos docentes pelos quais passei. De alguns eu olhava exemplos que queria seguir na minha carreira, de outros eu dizia que “nunca seria como eles” no meu exercício. Foi assim que após o Ensino Médio fiz meu primeiro vestibular. Queria ser professora de Língua Portuguesa. Amava os desafios, as particularidades e dificuldades da linguagem culta. Mas o excesso de confiança as vezes atrapalha e desta forma, após fazer a prova, na firme convicção de que estava perfeita, percebi que ao preencher o gabarito, a partir da terceira questão da disciplina de Língua Portuguesa eu marquei errado.

Tive um professor de História no magistério, que me dizia que eu seria uma excelente advogada. Infelizmente não tinha condições, naquele momento de fazer Direito, naquela época, uma pérola, só para quem tinha condições financeiras de pagar pelo curso. Mas tinha outras opções. Eu viajava nas aulas de História, então

pensei, porque não? Porque não proporcionar aos meus futuros alunos este presente que recebo nestas aulas. E fiz outro vestibular, desta vez História. E, passei na UFMT, Campus de Rondonópolis.

Durante a graduação, além das ações relacionadas ao ensino e à extensão tive a oportunidade de desenvolver o exercício da docência em escolas particulares de Rondonópolis.

Em minha caminhada docente enveredei ainda pelos caminhos da pós-graduação, no curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e depois em Coordenação Pedagógica pela UFMT.

E foi o curso de especialização em Coordenação Pedagógica, quando já estava professora efetiva do Estado, que aguçou minha necessidade de aprofundar nos estudos sobre a política de formação de Mato Grosso. Além de que, na função de coordenadora pedagógica, é possível perceber sob um outro ponto de vista, as aspirações e os desejos dos seus pares, bem como a carência de formação de algumas áreas, em especial da disciplina de história. Daí a tomada de decisão em fazer o mestrado

A aprovação no mestrado permitiu-me colocar em prática o desejo que acalentei durante muito tempo: o de realizar uma pós-graduação *stricto sensu*, para potencializar minha prática como docente e justamente nesta área de pesquisa que me permitiria compreender e responder as indagações que me acompanharam na trajetória profissional. Sabedora da necessidade da formação continuada docente, partilho das ideias de Paulo Freire (2001, pg. 19) quando enfatiza que,

...não existe ensinar sem aprender [...] o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos e equívocos (FREIRE, 2001, pg.19).

Desse modo, o aprendizado do professor ao ensinar acontece à proporção que ele, humilde e aberto, coloca-se constantemente a repensar o que já foi pensado, revendo e avaliando suas posições. Agindo não como um burocrata de mentes, mas reconstruindo, a partir dos questionamentos e curiosidades dos discentes, transformando o ato de ensinar num momento de aprendizagem.

O fato de que quem ensina se apropria de certo conteúdo específico, não quer dizer que o professor está preparado para o exercício da docência, haja visto que o ato de ensinar exige competências e habilidades técnicas e pedagógicas para tal. Como nos lembra Freire (2001, p.19), “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”.

A atividade docente, portanto, exige que o professor se prepare, capacite-se, forme-se em processos permanentes. Como diz Freire (2005, p. 28), “sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação ensinamento. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.”

Para responder as questões apresentadas como problemáticas é que apresento esta dissertação, resultado de uma pesquisa que teve como base a pesquisa qualitativa e utilizou como fundamentos teórico e metodológicos o ciclo de políticas para a análise da tradução e significado da Formação Continuada para coordenadores, professores e professoras de História que atuam nas escolas do campo em que realizamos esta pesquisa.

É importante esclarecer o termo tradução aqui utilizado, para que se compreenda a análise ao longo deste estudo. Ball, Maguire e Braun (2016) definem como uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política.

Freeman (apud LENDVAI; STUBBS, 2012), colabora ainda quando explica que, tradução:

[...] transfere e transforma: ela implica em representar algo de uma nova maneira e em um novo lugar, inevitavelmente mudando o que isto significa. É uma “arte do comprometimento”, uma arte não uma ciência, e implica mediação entre diferentes reivindicações. Acima de tudo, é mais do que uma interpretação: ela é ativa, produtiva e criativa. (FREEMAN apud LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 16).

Deste modo, o termo está sendo empregado para dar conta do processo de transformação dos textos políticos, escritos no contexto da produção, quando chega ao seu destino, que são as escolas, responsáveis por desenvolver o projeto e oportunizar a participação em uma formação continuada que atenda as reais necessidades dos profissionais que estão incluídos no processo de ensino.

Esta dissertação encontra-se estruturada em seis capítulos assim descritos:

O primeiro capítulo é a introdução, que permite ao leitor identificar qual a problemática que norteia a pesquisa, o objetivo geral e objetivos específicos, o contexto que suscitou a ideia do objeto de pesquisa, a justificativa da escolha do tema e apresenta a estrutura da dissertação.

Compreendendo a necessidade de aproximar a pesquisa com a metodologia, oferecendo assim um caráter de investigação científica, tratamos no capítulo dois das bases teórico-metodológicas definidas para esta pesquisa, dos elementos que fundamentaram a escolha da abordagem qualitativa e do ciclo de políticas para analisar a política de formação bem como faço saber ao leitor, dos sujeitos envolvidos e do lócus da pesquisa.

Apresentamos no terceiro capítulo os conceitos de Políticas, fazendo um contextualização do surgimento das políticas públicas no Brasil, bem como a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais.

Abrangemos ainda neste capítulo as políticas voltadas para a educação do campo, uma vez que as escolas, objetos de nossa pesquisas, se enquadram neste contexto.

No quarto capítulo tratamos do papel do estado na oferta da política de formação para os educadores e apresentamos os orientativos, documento que tem norteado a construção dos projetos de formação ao longos dos anos.

No quinto capítulo são apresentados os projetos de formação das escolas objetos desta pesquisa e as suas necessidades formativas, bem como tratamos do ensino de História no contextos dessa formação, uma vez que conhecer a relevância da disciplina no processo ensino aprendizagem nos permite fazer uma análise da importância que é dada à formação continuada dos profissionais que atuam no contexto da prática pelos órgãos que pensam a política de formação no estado de Mato Grosso.

Feita a trajetória de estudos e entrevistas, no sexto capítulo há a análise dos resultados da pesquisa nas narrativas e discursos dos coordenadores pedagógicos e professores que fazem parte dessa formação continuada, e estão atribuídos nas disciplina de História destas escolas do Campo.

Por fim, nos permitimos expor algumas considerações acerca dos resultados deste estudo, atentando-nos para o fato de que pensar a realidade das escolas do campo, quando inseridas no contexto da formação continuada, é um desafio

constante, e significar essa oferta no contexto da prática para aqueles que estão diretamente envolvidos no processo se constitui tarefa diária.

Outrossim, a reflexão sobre a luta pela permanência dessa formação tendo a escola como *locus* deve ser foco de discussões e pesquisas apresentadas à sociedade evidenciando o caráter necessário da existência da mesma de modo a frear as tentativas de sucumbir esse projeto que contempla os profissionais da educação, e de maneira especial as escolas localizadas no Campo, que têm neste projeto o único momento de estudo, troca de experiências e diálogo para aperfeiçoamento da prática.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo tratamos das bases teórico-metodológicas definidas para esta pesquisa, dos elementos que fundamentaram a escolha da abordagem qualitativa e do ciclo de políticas para analisar o sentido e a tradução das políticas de formação ofertadas para os profissionais da Educação do estado de Mato de Mato Grosso, que é o objeto de estudo desta dissertação.

Apresentamos ainda os aportes teóricos em que se ancora o trabalho e a escolha das entrevistas semiestruturadas como forma de dialogar com os professores envolvidos na pesquisa. Devido ao contexto de pandemia que assola o mundo, no momento da coleta de dados optamos por utilizar as ferramentas digitais para a realização das entrevistas, deste modo foram encaminhados os roteiros para os emails dos participantes para que pudessem ser respondidos.

O diálogo foi estabelecido por meio de Whatsapp, email e telefone, devidamente regulamentado pelo ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS do dia 24 de fevereiro de 2021, que versa sobre os procedimentos a serem adotados quando a pesquisa envolve contato através de meio virtual ou telefônicos com os possíveis participantes. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), dispondo-se prontamente a participar das entrevistas.

Antes mesmo de ser aprovada no mestrado já dialogava com as instituições escolares que são parceiras nos projetos da escola em que atuo por terem realidades afins, do sonho acalentado de pesquisar sobre este tema que muito me inquietava, motivo pelo qual tive pronto atedimento de todos os convidados para participarem da pesquisa, seja no fornecimento dos projetos de formação elaborados pelas escolas, seja nos documentos necessários para a pesquisa.

As escolas envolvidas na pesquisa são três escolas do campo do município de Poxoréu com seus professores de História e coordenadores pedagógicos que estão diretamente envolvidos no Projeto de Formação Continuada (PFC) que é o projeto ofertado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) com o objetivo de proporcionar aos professores da rede a formação continuada.

A abordagens foram qualitativas e, para tanto, ancoramo-nos em Minayo para justificar a escolha por essa abordagem:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de

significados motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21-22).

Nessa perspectiva, a educação é um fenômeno complexo, marcada por contradições, assim a abordagem qualitativa apresenta-se como a opção metodológica mais adequada para o desenvolvimento deste estudo.

No percurso da pesquisa, a abordagem qualitativa permitiu uma aproximação do trabalho desenvolvido pelos docentes, um encontro com a realidade. Essa aproximação possibilitou a análise e interpretação do contexto vivenciado pelas escolas oferecendo embasamento para se verificar o sentido da política de formação para os docentes.

Ainda Ludke e André (1986) fundamentam a escolha da abordagem qualitativa, pois, segundo elas esse tipo de investigação “tem no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11). Ademais, esse tipo de pesquisa preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto e com os significados que os sujeitos atribuem as coisas e a vida.

A pesquisa está estruturada metodologicamente no ciclo de políticas de Ball (2014), Ball, Maguire e Braun (2016) e referenciado pelas contribuições de Mainardes (2006), na realidade, uma proposta teórico metodológica que ancora os estudo das políticas públicas educacionais. A escolha do método do ciclo de políticas mostrou-se relevante por que pode proporcionar a análise dos diferentes contextos que permitem este método e a problemática em investigação.

O ciclo de políticas apresenta para o desenvolvimento deste trabalho o contexto de influência, presente na necessidade que se apresenta de o estado desenvolver uma política de formação de professores, o contexto de produção de texto na estrutura meso do projeto de formação da SEDUC e micro dos projetos das unidades escolares, objetos dessa pesquisa, e contexto da prática que se efetiva com a execução desses projetos pelo atores educacionais no âmbito das escolas.

Steven Ball em uma entrevista com Mainardes e Marcondes (2009) esclarece que o ciclo de políticas é um método. E, segundo ele, este método não pretende explicar a política, mas teorizar e pesquisar sobre políticas, como elas são feitas. Ele refuta a ideia de implementação de políticas públicas por que no seu entendimento, do processo de escrita dos textos políticos até que ela seja colocada na prática passa por um longo processo que inclui alteração, tradução, resignificação e recriação.

Sobre estes contextos Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50), afirma “[...] esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”.

O ciclo de políticas se mostra relevante nesta pesquisa porque, conforme Mainardes (2006, p.48) “constitui-se um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.” A problemática da pesquisa “Qual o sentido da formação continuada para os professores e professoras da disciplina de História” nos leva a analisar esta política desde o momento em que é pensada pelo estado até uma tradução/ressignificação nas escolas. Os contextos a serem analisados nesta produção serão, portanto: contexto da influência, contexto da produção e contexto da prática.

Sobre o contexto da influência Mainardes define como o lugar onde as políticas públicas e os discursos públicos são construídos. Nesta arena ocorrem as disputas sobre os objetivos e finalidades da educação e o que é relevante para se ensinar. Neste contexto ocorrem a busca de modelos de políticas públicas de outros países e ou a comercialização de modelos tidos como eficientes para serem implementados. O autor atribui ainda à globalização o processo de migração das políticas educacionais. Segundo ele o que ocorre é recontextualização dentro dos contextos nacionais.

O contexto da influência possui conexão com o contexto de produção de texto. O primeiro sugere a reprodução de interesse e ideologias e o segundo procura estar articulado à linguagem do público em geral. No contexto de produção são utilizados textos oficiais, por vezes com uma linguagem obscura, incoerente ou ainda contraditórios. De acordo com o autor eles representam a política, que por sua vez carregam limitações e possibilidades.

É partindo dessas possibilidades que surge o contexto da prática. De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992) no contexto da prática as políticas estão sujeitas a alteração, modificação ou resignificação. Segundo eles as políticas construídas no contexto da influência e produzidas no contexto da produção, quando chega no contexto da prática, que seria o momento da implementação, sofrem, o que eles chamam de recriação.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE *et al.*, 1992, p. 22).

Para desenvolver a pesquisa e responder ao problema que foi posto, optamos por utilizar como metodologia a realização de estudos bibliográficos, a análise de documentos referentes à problemática estudada, realização de entrevistas semiestruturadas com os professores e coordenadores que estão envolvidos na formação continuada, e a análise e sistematização dos dados obtidos.

A fundamentação teórica da pesquisa foi construída por meio de revisão bibliográfica, que possibilitou aprofundar no tema sob a ótica de diferentes autores e oferecendo um caráter científico para a pesquisa.

Lüdke e André (2014) afirmam que a análise documental é importante porque nelas encontramos informações que dialogam com a nossa pesquisa e ainda segundo estas autoras as produções bibliográficas são fontes inestimáveis, insubstituíveis e naturais de conhecimento “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45).

A pesquisa objetivou analisar qual sentido da formação continuada para os coordenadores, professores e professoras de História de três escolas Estaduais do campo do município de Poxoréu, Escola Argemiro Rodrigues Pimentel, Escola Presidente Dutra e Escola Franklin Cassiano e para tanto definimos como documentos os projetos das escolas, pareceres e Orientativos da SEDUC/MT de 2003 a 2020 e o Projeto de Formação construídos pelas escolas envolvidas na pesquisa

Estes documentos permitem analisar se a proposta estabelecida pelo Estado respondem aos anseios e necessidades dos docentes da disciplina de História, relacionando os dados contidos nos documentos e o relatório das entrevistas dos docentes que participam da formação na escola.

Como já afirmado, foram realizadas entrevistas por se mostrarem importantes para a pesquisa e ainda a escolha virtual por melhor se adequar à realidade do momento. Sobre a utilização das entrevistas muito utilizadas nas pesquisas sociais Bogdan e Biklen (1994) afirmam que "[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo." (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Segundo Gil (1999, p.120) a entrevista semiestruturada permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas quando ele se desvia do assunto ou tema original permite sua retomada. Então nosso objetivo com estas entrevistas é coletar as opiniões dos envolvidos neste processo de formação para saber qual o sentido desta política de formação para sua atuação docente, na prática. Para isso foi elaborado um roteiro que permite a coleta destas informações e encaminhado via email, com a liberdade de o participante chamar o pesquisador quando aparecerem dúvidas sobre algum tópico estabelecendo um diálogo fácil entre pesquisador e participante.

Ainda com Ludke e André (2014) podemos referendar essa escolha pois elas contribuem quando afirmam que “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 34).

Utilizamos para o corpo das discussões conceituais e da análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa, Freire (2005, 2006, 2007), Imbernón (2010), Cerri, (1999), Leite (2010), Aguiar (2008), Ferreira (2016), Höfling (2001), Ball (2001), Ball, Maguire e Braun (2016) Pires (2012), Mainardes (2006) entre outros que possibilitaram uma análise da política de formação da SEDUC/MT, seus impactos nas vivências diárias dos profissionais, bem como aceitação, e implementação no contexto da prática como nos propomos estudar.

O diálogo com Freire (2006), realça a competência política e técnica do professor libertador ao lembrar que se você é comprometido com a transformação cada vez mais necessita buscar novos conhecimentos, estimulando o preparo científico e técnico do aluno para atuar no contexto em que vive como instrumento de transformação.

Ainda com Freire (2007), compreendemos que a pesquisa e a ética estão estritamente inseridas na natureza da prática docente, conforme o seu pensamento, assim expressa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2007, p. 29)

Para que ocorra uma prática educacional emancipatória e crítica é necessário que os educadores, por meio da formação continuada e da autoformação, reconheçam a realidade histórica social de seus alunos e que esta formação esteja conforme explica Imbernón (2010), voltada para a luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relação com estruturas sociais e com a comunidade. Teixeira, Silva e Lima definem a formação como

[...]um processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária um postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional (TEIXEIRA; SILVA E LIMA, 2010, p. 6).

Os profissionais que atuam no ensino de História precisam passar diariamente por um processo de reinvenção de sua prática. Trata-se de uma disciplina desafiadora que precisa responder a muitas questões. Cerri (1999) discorre sobre o papel dessa disciplina, argumentando que “o ensino forma a consciência histórica de uma sociedade, determina a identidade comum, constitui um povo e sua maneira de encarar a si próprio e aos outros” (CERRI, 1999, p. 137-146) e a disciplina de História exerce grande influência neste processo. A constante formação desse profissional, figura-se neste contexto como fundamental, principalmente se considerarmos que a formação acadêmica inicial não oferece as bases necessária para responder às questões que se apresentam das mais distintas formas em nossa sociedade, que influenciam e mudam diversas estruturas e sobretudo que não concebe a importância dessa disciplina, entendendo, a grosso modo como “estudo do passado”.

Quando se trata dos profissionais das escolas do campo, cujas raízes são frutos de lutas e resistências, o revés é ainda mais acentuado. A formação continuada para eles no âmbito da escola precisa ser garantida e efetivada de forma que responda às necessidades, seja individual e do ponto de vista profissional seja para a clientela que atende, portanto “pensar a escola do campo é não reduzir a questões de limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação” (PIRES, 2012).

A seleção deste aportes teóricos que nortearam a pesquisa, buscou contemplar cada aspecto a ser analisado, desde o projeto meso de formação elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, com suas diversas facetas (orientativos) ao longos dos anos até a efetivação de sua prática no âmbito escolar, buscando compreender que sentido os educadores da disciplina de História das escolas do campo de Poxoréu atribuem às essas formações quando da aplicabilidade em sua prática docente.

2.1 O *lócus* e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais do campo do município Poxoréu. Os sujeitos da pesquisa foram: um professor de história de cada escola, formando o primeiro grupo de professores, num total de três participantes e um coordenador pedagógico de cada escola, perfazendo um total de três coordenadores no grupo. A pesquisa contou, portanto com seis participantes no total.

Devido ao momento de pandemia da COVID-19, optamos por encaminhar o roteiro de entrevista com as questões para que os participantes pudessem responder. Para melhor complementar o trabalho os participantes foram convidados a realizar ainda uma conversa individual, via Google Meet, que foram gravadas, com o devido consentimento.

Os instrumentos de coleta de dados foram, portanto, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos (projetos de formação original e orientativos ao longo dos anos) que norteiam os projetos de formação das escolas.

Esclarecemos aos sujeitos sobre a importância da pesquisa e apresentamos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido. Um ponto positivo foi que todos assinaram e se prontificaram em responder a entrevista, contribuindo com a nossa pesquisa.

O quadro a seguir é resultado da análise da ficha de caracterização dos sujeitos, preenchida por todos os participantes do projeto de formação. O objetivo do

quadro é demonstrar algumas características dos sujeitos selecionados. Em conversa com os participantes eles optaram por usar o sobrenome para serem identificados na pesquisa.

Quadro 2 - Perfil dos sujeitos.

Nome (fictício)	Formação Acadêmica	Tempo de atuação na Educação Pública	Tempo de participação em ação formativa
Darques	Pedagogia	07	07
Silva	História	14	01
Pinheiro	Biologia	24	10
Teixeira	História	21	10
Barbosa	História	14	06
Freitas	História	05	05

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

As escolas que farão parte da pesquisa são: Escola Franklin Cassiano, Escola Argemiro Rodrigues Pimentel e Escola Presidente Dutra.

Foi encaminhado às escolas documentos solicitando a autorização do uso do nome das mesmas nas pesquisas, prontamente respondidos e autorizados pelos gestores imediatos.

Os sujeitos, participantes da pesquisa, escolheram os nomes com quais pretendiam ser denominados.

A coordenadora Darques tem formação inicial em Pedagoga, na Faculdade Educacional da Lapa - FAEL e é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Afirmativo – FAFI, é efetiva e exerce a função de coordenadora há quatro na escola Argemiro Rodrigues Pimentel .

O coordenador Pinheiro é formado em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Mato Grosso e especialista em Gestão Escolar, título obtido na Faculdade Dom Alberto, é efetivo no Estado há 24 anos, e exerce a função de coordenador na escola Presidente Dutra há dois anos, mas já trabalhou em outras escolas nesta função, totalizando sete anos de experiência.

O coordenador Freitas graduado em História pela faculdade Unicesumar e especialista em Psicopedagogia pela faculdade Uniserra, trabalha na educação pública há cinco anos, é efetivo no estado há três anos, e exerce a função de coordenador há dois anos na escola Franklin Cassiano.

A professora Teixeira é formada em História na Universidade Federal Mato Grosso, e especialista em História e Teoria da História, título obtido na mesma Instituição, é efetiva da Educação de Mato de Grosso e atua há 21 anos na disciplina de História.

A professora Silva graduada em Pedagogia e História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) , é especialista em Educação Inclusiva e ministra aulas há 14 anos como contrato temporário, destes, 2 anos na disciplina de História.

O professor Barbosa tem licenciatura plena em História pela faculdade Unopar, e trabalha há 14 anos na educação pública, e atua na disciplina há seis anos.

2.2 Desafios da pesquisa

Iniciei o mestrado em março de 2020, empolgada pelos desafios que estavam por vir e para os quais já estava me preparando há algum tempo. Sou gestora de uma escola do campo no município de Poxoréu, com carga horária de 40 horas semanais, então foi necessário toda uma logística para que eu pudesse trilhar esse novo caminho. Sabia dos desafios, mas não imaginava quão grandes seriam. O sonho do diálogo em sala de aula com os colegas, dos grupos de pesquisa presenciais e das discussões fomentadas neles foi duramente desfeito por uma pandemia. Duas semanas de aula e a notícia da suspensão por tempo indeterminado. Foi um dos maiores baques recebidos naqueles dias. Tinha esperado tanto... Mas fiquei firme na esperança de que teríamos uma alternativa. E deste modo, todos os créditos e vivências foram feitos de forma remota. As vezes me questiono como teria sido, se fosse presencial e sinto tristeza por não ter tido a oportunidade, mas quando penso em tudo o que passamos neste período sou grata por estar nesta pós stricto sensu, pela oportunidade de mudar meu modo de aprender e ensinar junto com meus colegas e professores e por conseguir chegar ao fim desta pesquisa.

A escolha das entrevistas para o trabalho se mostrou desafiadora. Regulamentada pelo Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS do dia 24 de fevereiro de 2021, abriu a oportunidade para que pudessem ser realidades de modo on line, via email, WhastsApp, e outras plataformas digitais que possibilitou este diálogo. Inicialmente foram elencadas as quatro escolas do campo de Poxoréu, todavia apenas três escolas responderam à proposta. E o fato de a pesquisa ter sido realizada neste período foi um dos dificultadores da participação de todos os convidados. Acredito que o contato presencial enriquece mais a pesquisa, pois

possibilita leituras mais profundas das falas dos participantes, mas ainda assim, sinto-me contemplada pela disponibilidade daqueles que prontamente dispuseram-se a colaborar com este trabalho, permitindo-me chegar à esta dissertação.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUNS CONCEITOS

Este capítulo tem como objetivo explicar o que são Políticas Públicas, quais ações podem ou não serem consideradas como tal no bojo das intervenções que ocorrem na sociedade. Tendo em vista que as políticas demandam da escrita de texto político, aqui analisaremos o contexto da influência efetivada quando apresentamos a intervenção dos organismos internacionais nas agendas da educação.

Entendemos como importante iniciar fazendo uma contextualização da história das políticas públicas no Brasil.

A primeira mobilização de conhecimento com bases científicas para dar conta da formulação de políticas públicas no Brasil ocorreram através do Estado Nacional Desenvolvimentista (VAITSMAN, RIBEIRO E LOBATO, 2013b) em meados de 1930 no período conhecido como Era Vargas, de 1930 até 1954, onde Getúlio estabeleceu e cumpriu a meta de organizar e aparelhar o Estado.

Este foi um período importante da história do Brasil, tendo em vista a colaboração do governo ao povo brasileiro, sobretudo no que se refere às políticas voltadas para as questões trabalhistas, através da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que oferecia maior segurança para a classe.

Por volta de 1970, começam as transformações nas áreas sociais e econômicas e o Estado passa a ser o responsável pela promoção do bem estar social e do desenvolvimento econômico do país. Santos (1987) compreende que este modelo de proteção social é baseado na lógica do autoritarismo utilizado na ditadura, e afirma ainda que estes programas eram utilizados como forma de compensação pela forte repressão do período.

É incontestável que as políticas públicas são importantes instrumentos para a promoção do bem estar social, todavia é possível perceber um distanciamento entre a formulação de uma política, a deliberação e a execução dessas políticas sobretudo aquelas de cunho social que são de extrema importância para a efetivação da melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.

Maria das Graças Rua (2009) afirma que, uma vez que o Estado se mostra ineficiente no cumprimento das políticas públicas que promovem o bem estar social isso provoca um desequilíbrio e desperdício de dinheiro público, e essas ações ficam relegadas a um plano secundário e subordinada às políticas econômicas, o que na

compreensão da autora deveria ser um processo paralelo, uma vez que ambas possuem papéis relevantes e são interdependentes.

É relevante para este estudo fazer uma distinção entre políticas. Na concepção de Bobbio (2002, in:SECCHI, 2012, p.1), é “uma atividade humana ligada a obtenção e manutenção de recursos necessários ao exercício do poder sobre o homem”. Para ele, esse é o sentido mais presente no imaginário das pessoas de língua portuguesa: o de atividade, de competição política.

O outro sentido expresso pelo termo *policy*, em inglês, trata-se de uma dimensão mais concreta e tem relação com orientações para decisão e ação.

O termo política pública está vinculado a esse segundo sentido. Políticas públicas tratam de conteúdo concreto e de conteúdo simbólico, de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões. Pode ser definida, então, como uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público.

Azevedo (2003, p. 38) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

É importante destacar que esta definição apresentada por Azevedo (2003) aponta a política como responsabilidade do governo, ou seja a sociedade civil ou o povo, não tem encargo pela implementação de políticas públicas, todavia a sociedade contribui de forma significativa na forma de se fazer política.

As políticas públicas referem-se a um campo bastante amplo uma vez que define ações que contemplam a sociedade abrangendo a coletividade e com o objetivo de mudança de *status*. Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 144), observam que o estudo deste tema no Brasil ainda é pouco abrangente, mas que recentemente tem despertado a atenção, possível de se verificar no crescimento de eventos científicos que se propoem a estudar o assunto, na quantidade de publicação de periódicos vinculados a este estudo e no aumento do número de pesquisas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado que se ocupam do assunto nas mais diversas abordagens, dialogando com diferentes setores, como Educação, Saúde, Economia.

O termo política pública, bastante utilizado por diversas áreas do conhecimento, apresenta diferentes significados, o que tem gerado uma certa dificuldade aos estudiosos desse campo do saber.

Secchi (2012) afirma que política pública “[...] é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público.” (SECCHI, 2012, p. 2).

O autor ainda esclarece, que:

[...] uma política pública é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2012, p. 2).

O Estado, como guardião dos interesses públicos, responde pela oferta de alguns bens essenciais relacionado à defesa do país, à aplicabilidade das leis e à educação básica da população.

Os teóricos neoliberais como Hayek (1899-1992) e Friedman (1912-2006) são reconhecidamente contrários ao Estado do Bem-Estar Social, e consideram-no a principal causa da crise do capital, resultante no decréscimo das taxas de lucro, na recessão e no desemprego em vários países. Em defesa ao retorno da privatização da economia, argumentam que o Estado, com suas políticas de bem-estar social, acabou perturbando a ordem natural das leis de mercado (PERRY, 1996, p.10).

Esses defensores do Estado Mínimo, definido por Bobbio como "...a noção corrente para representar o limite das funções do estado dentro da perspectiva da doutrina liberal" (BOBBIO, 1998, p. 11), veem as políticas públicas como o cerne da crise atual do capitalismo, pois estes afetam o equilíbrio econômico e social da nação. Atribuem aos programas sociais ou outras formas de proteção destinadas aos trabalhadores ou aos chamados excluídos do mercado, a causa da destruição da liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual depende a prosperidade de todos, provocando deste modo a redução da lucratividade, destruindo as bases de acumulação capitalista (PERRY, 1996, p.16).

Em se tratando dos tipos de políticas públicas todo o processo de elaboração costuma ser analisado de forma didática por meio do ciclo de políticas públicas que divide a vida de uma política em fases interdependentes: amadurecimento do processo decisório (identificação do problema, formação da agenda e descrição da política), implementação e avaliação dos resultados pretendidos.

Para Secchi (2010), o ciclo de política pública (*policy cycle*) ou processo de política pública é um:

[...] esquema interpretativo derivado da teoria dos sistemas que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e

interdependentes: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção da política pública (SECCHI, 2010, p. 120).

Independentemente do nível de análise ou de operacionalização o conceito de política pública está vinculado à tentativa de enfrentamento de um problema público, que é a mudança de status de uma situação atual para uma situação ideal possível para a realidade pública, fazendo uso de diversos instrumentos para que as orientações e diretrizes sejam transformadas em ações.

3.1 Políticas educacionais e a influência dos organismos internacionais nas agendas da educação

A educação pública sempre sofreu influências políticas, ideológicas e culturais, e é ainda objeto de relação de poder entre as diferentes nacionalidades. Hoje é possível perceber a grande influência de setores externos nas políticas educacionais e a produção de ideologias educativas.

É importante esclarecer que a política é um fenômeno social e histórico que expressa os interesses de diversos sujeitos sociais, através do exercício do poder, baseado nos valores que existem na sociedade. Nesta perspectiva é possível identificar pelo menos três tipos de políticas: política governamental caracterizada pelos programas construídos nos espaços das instituições governamentais baseados nos interesses dos gestores públicos, e ou algumas vezes demandados por pressões da sociedade para dar respostas às questões econômicas e políticas, definindo deste modo o plano de ações destas instituições (PALMEIRA, 1996, p. 4-18); políticas públicas, construídas com participação política de setores da sociedade muitas vezes resultado do confronto, da interação e do consenso, disputado no espaço político do Estado.

Deste modo, na estrutura das políticas públicas o que estão presentes não é só a vontade ou os interesses da classe governamental, mas as regras que cada sociedade desenvolve para colocar em prática, e por fim temos políticas sociais que constituem um conjunto de medidas e programas voltados para o atendimento às populações com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais provocadas pelo mercado capitalista e sua política econômica neoliberal. Buscam garantir os direitos para atender as necessidades básicas dos cidadãos e são consideradas de caráter paliativo.

As políticas educacionais que se encaixam no bojo das políticas sociais destacam-se como um direito básico de todo cidadão. Oferece a capacidade de fomentar o pensamento crítico como instrumento necessário à participação dos cidadãos no confronto de interesses e de poder, para intervir e transformar a realidade. A educação é, em linhas gerais, um processo de reconstrução dinâmico e contínuo de saberes, experiências, que se traduzem como um ato de intervenção no mundo (FREIRE, 2003, p. 20-49).

As Políticas Educacionais sofrem influências de diversos fatores externos dentre os quais merece destaque aquele que é considerado o marco geral para a educação: a lógica de mercado, que coloca a educação como um bem econômico e que deve ser considerada como mercadoria obedecendo a lei da oferta e da procura conforme previsto pela lógica do Banco Mundial.

Recuperando um breve histórico desse organismo multilateral, a título de contextualização, tal instituição foi criada em 1944, na Conferência de *Bretton Woods*, no bojo da reestruturação institucional capitalista pós-Segunda Guerra Mundial.

Inicialmente voltado para a recuperação e reconstrução dos países aliados europeus, destruídos pela Segunda Guerra Mundial, o Banco Mundial logo se tornou o maior financiador dos países em desenvolvimento com déficits sociais, conjugando, para isto, o suporte financeiro com um amplo poder de intervenção na formulação das políticas econômicas desses países. Os primeiros empréstimos voltados à educação foram concedidos no início da década de 1960, mas foi a partir da gestão de Robert S. McNamara (1968-81) que o Banco Mundial incorporou a bandeira do "combate à pobreza", procedendo a uma profunda reestruturação organizacional e estratégica, no sentido de financiar projetos em áreas sociais nos países periféricos, mormente na África e na América Latina, dos quais se destacam os de cunho educacional. (BASTOS; ROCHA, s/p, 2015)

As políticas voltadas para a educação, sobretudo a educação profissional vem sofrendo influências dos órgãos internacionais principalmente quando direcionam o modo de se formar pessoas para serem inseridas no mercado de trabalho, mostrando o poder neoliberal de suas ações.

O Banco Mundial, Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), Banco Internacional para reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), entre outras instituições, que são órgãos cuja finalidade é o acúmulo de capital e a manutenção das economias dos países desenvolvidos em detrimento das demais em processo de desenvolvimento, já

interferem de maneira evidente nos rumos da educação de modo que os reflexos se deem no crescimento econômico.

A proposta destas instituições possuem um denominador comum, que está ancorada no processo de reestruturação da educação, com vistas à qualificação para o mercado de trabalho, que sob o ponto de vista destes órgão promove o desenvolvimento econômico e social do país.

A intervenção nas agendas da educação por estes órgão se dá sob a justificativa de que a educação é fator primordial para para o crescimento econômico de uma nação e eventualmente culpabilizando-a pelo subdesenvolvimento que ocorre nestes países.

Chama atenção para o fato de que

[...] embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio de educação primária universal e igualdade de gênero, um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito. (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p,).

As mudanças propostas por estes organismos internacionais cujos resultados estão pautados na lógica do capital precisam ser validadas por um determinado setor da sociedade. Os beneficiários destas propostas de reforma na educação, é a classe empresarial e esta com certeza apoia e facilita a ação destas instituições na implantação destas políticas, uma vez que atendem a necessidade do mercado. A educação deixa de ser, portanto para a formação do ser humano e passa a ser condicionada à necessidade de qualificação para o mercado de trabalho.

os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o desenvolvimento. (SAVIANI, 2011, p. 85, grifos do autor).

Algumas organizações exercem maior poder de interferências na agenda da educação, e dentre elas podemos citar o Banco Mundial (BM), e a Organização das Nações Unidas (ONU), que apresentam consenso nas orientações das organizações internacionais para os países em desenvolvimento.

A partir dos anos 90, com a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), em Jontiem, que teve como objetivo a proposta de estabelecer o compromisso

mundial de educar todos os cidadãos do planeta, é que teve início às políticas voltadas para a Educação. Conforme pontua Leher (1998, p. 211)

A publicação *Priorities and Strategies for Education* (1995), embora aborde questões gerais, é antes uma síntese de várias publicações específicas do Banco, entre as quais destacam-se: *Primary education* (1990), *Vocational and Technical Education and Training* (1991), *Higher Education* (1994), entre outras.

Nesta Conferência estavam presentes os representantes de cento e cinquenta e cinco governos de diferentes nações e foi patrocinada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BANCO MUNDIAL.

De acordo com Torres (2001), a Conferência, mais do que a proposta da garantia de uma Educação para todos foi uma tentativa de renovar a visão e o alcance da Educação. Configurou-se então como o marco para o planejamento e a execução de políticas públicas educacionais na década de 1990.

Foi elaborado a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

Neste documento foi dado um enfoque especial à Educação Básica:

Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1998 p.04).

Esta preocupação manifesta pela Educação Básica, justifica-se pelo déficit da Educação nos países em desenvolvimento possíveis de se verificar nos altos índices de analfabetismo e evasão escolar apresentados no próprio documento:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de

concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998, p. 1).

Estes dados foram utilizados por estes organismos internacionais e apresentados como um problema para os países em desenvolvimento de modo que pudessem justificar as ações e interferências nas políticas educacionais destes países.

Passados dez anos desta primeira Conferência, foi realizado no ano 2000 a convocação para o Fórum Mundial da Educação, desta vez em Dakar, com o objetivo de analisar a evolução e mesmo após este período os deficits na educação ainda persistem, desta vez com um contingente de analfabetos funcionais.

Foram definidos nesta Conferência seis objetivos para serem alcançados até 2015, deste modo os governos firmaram os seguintes compromissos:

a) mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica; b) promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento; c) assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação; d) desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; e) satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos; f) monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, regional e nacional; g) fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos (UNESCO, 2000, p.7).

Os organismos internacionais assumem, assim, o compromisso de investir na área educacional dos países em desenvolvimento bem como de desenvolver políticas educacionais e avaliações periódicas de modo que possam alcançar os objetivos aprovados na reunião.

Em 2015 foi realizado um novo Fórum na Coreia do Sul para firmar uma nova agenda para a Educação com data prevista para vigorar de 2015 a 2030. Neste fórum foram elencadas novas ações com foco no compromisso de Educação para Todos firmado na década de 90.

Direito à educação: até 2030, assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos.

Equidade na educação: assegurar acesso e aprendizagem equitativa, particularmente para meninas e mulheres, para o pleno desenvolvimento do potencial de todas as pessoas. Educação inclusiva que ressona e se adapte a cada estudante, relevante para a sociedade e para o respeito à cultura. Educação de qualidade, desenvolvida por professores capacitados e apoiados, como um direito de todas as crianças, jovens e adultos. Educação ao longo da vida para toda pessoa, a fim de adquirir conhecimentos e capacidades de que necessitem para realizar suas aspirações. (UNESCO, 2015)

Outra intervenção de órgãos internacionais são as propostas de privatização da educação, que acabam por produzir como consequência a diminuição do controle e da responsabilidade do Estado sobre essa área social. Agências multilaterais como o Banco Mundial apresentam propostas que tornam a educação um negócio lucrativo ao mesmo tempo em que se destituem os direitos dos cidadãos.

A agenda da área da educação tem sido pautada, em grande medida, pelos discursos sobre inovação que estão relacionados com o mercado de trabalho flexível e com um tipo de trabalhador a ser formado. Neste sentido, são propagadas experiências consideradas inovadoras sobre educação, por economistas, empresários e administradores, a partir de programas e redes parcerias partindo do pressuposto que a proliferação de modelos e das chamadas boas práticas educacionais faz parte do currículo neoliberal da reforma educacional. É importante esclarecer que

O currículo aqui é sobre o setor público aprender a enfrentar suas supostas inadequações, aprender lições advindas dos métodos e dos valores do setor privado e aprender a reformarse. Assim como, em outro sentido, aprender as 'lições duras' ensinadas pelas disciplinas do mercado. Tudo isso envolve a instilação de novas sensibilidades e valores, e novas formas de relações sociais nas práticas do setor público. O setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser empreendido à sua imagem. (BALL, 2014, p.65)

No Brasil, devido à sua extensão territorial, foi sempre difícil definir e implementar um currículo nacional único, circunstância evidente na própria legislação educacional que conferia aos Sistemas de Ensino autonomia para deliberarem sobre as suas propostas curriculares, desde que em conformidade com as determinações da esfera federal.

Diante da necessidade de estabelecer um currículo, os sistemas de ensino foram construindo as suas próprias propostas e orientações curriculares, o mesmo ocorrendo nas instituições privadas. As avaliações em larga escala que foram surgindo, porém, acabaram por definir as matrizes de referência para cada

segmento, estabelecendo que os currículos se aproximassem cada vez mais do que que era solicitado nas avaliações.

Analisar e refletir sobre as políticas educacionais leva-nos para terrenos instáveis, repletos de contrassensos, envolvendo tecnologias e recursos heurísticos. Para entender de que forma foram concebidas, manipuladas e consolidadas tais políticas, é imperativo compreender os processos e os contextos em que foram arquitetadas. Por certo não possuem um caráter anódino, uma vez que refletem os contextos políticos em que foram produzidas (Ball, 1994). Certamente que tais processos não foram aleatórios, por isso estão imbuídos de finalidades

Neste contexto, a BNCC é reconhecida como um instrumento de política educacional, que materializa um projeto de nação, estando em jogo disputas, referências e ideologias.

A construção de uma BNCC tem início já na Constituição da República de 1988, que estabelece, no seu Artigo 210⁴, a necessidade de serem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental.

O contexto da influencia Ball (1994) permite uma análise de como o processo de construção da BNCC foi organizado e consolidado a partir das políticas públicas. Observa-se que, para além da Comissão instituída pelo MEC, com representantes de Universidades também se estabeleceram parcerias com grupos de instituições particulares.

A instituição que teve maior influência foi o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)⁵ que representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações.

Avelar e Ball (2017, p. 9), que analisaram a forma como a filantropia contribuiu para a nova organização de estado, afirmam que o grupo que elaborou o documento é constituído por uma rede de pessoas e organizações um tanto desgastadas, uma

⁴ Artigo 210° da Constituição de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

⁵ Com maior ou menor protagonismo, entre os diversos parceiros estão as seguintes entidade: Itaú – Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. De entre os agentes privados despontou, com protagonismo, a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz).

comunidade de discursos centrados na necessidade de uma reforma na educação , composta por empreendedores políticos, tecnocratas viajantes e líderes de pensamento, que se apresentam como soluções para os problemas da política educacional.

Foi esta rede que agenciou , por meio de palestras, o intercâmbio de algumas pessoas influentes (agentes públicos do MEC, secretários de educação, deputados) para Yale News, o que aconteceu novamente em 2015, para apreciar e debater novas experiências, especialmente com a Common Core State Standards Initiative⁶, que tem como foco a performatividade dos alunos estadunidenses para o sucesso.

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. (BALL, 2010, p.38).

A estreita relação entre Estado e Instituições Privadas destaca as fronteiras entre os campos sociais e econômicos (BALL, 2004), estabelecendo novos regramentos como é o caso da construção da BNCC e das políticas de empréstimos de modelos internacionais.

É importante registrar a análise internacional do documento da BNCC feita por entidades privadas, numa espécie de maniqueísmo intelectual que tende a desvalorizar e deteriorar a imagem do público e a exaltar as bondades do privado, como já chamava atenção Morgado (2003, p. 76).

Refletir sobre uma educação globalizada com a influência de instituições privadas e dos organismos internacionais requer a abstração do seu melhor, uma vez que as culturas internacionais podem contribuir para a formação do currículo educacional. Todavia, deve -se refletir sobre a forma como estão sendo impostas e quais as suas reais finalidades, uma vez que a política de responsabilização e avaliação em larga escala está tornando o currículo um meio capitalista de absorver poder.

⁶ Common Core State Standards Initiative é uma Fundação que tem por objetivo “preparar os estudantes para o sucesso”, conforme como se apresenta em seu site. Disponível em: <<http://www.corestandards.org/>>. Acesso em 14 dez. 2021.

3.2 Políticas públicas para a Educação do Campo

No bojo das políticas públicas para responder às questões da educação temos aquelas voltadas para a Educação do Campo. Essa oferta precisa contemplar as especificidades das populações que ali vivem, para tanto faremos uma contextualização da luta para a garantia dessa oferta e os entraves para que realmente aconteça.

A Educação do Campo tem sido objeto de estudo das políticas públicas, seja na instância municipal, estadual e federal. A tentativa de ofertar aos povos do campo um ensino de qualidade tem levado os governos a buscarem alternativas que possibilite a oferta e a manutenção da educação para os povos que fazem parte desta realidade. Resultado das demandas de movimentos e organizações sociais dos trabalhadores do campo, a Educação do Campo representa uma nova perspectiva quanto aos sujeitos do campo ou trabalhadores rurais, evidenciando e fortalecendo o caráter da luta de classe em torno da educação.

Contrapondo-se à visão arcaica e atrasada atribuída aos camponeses, a educação do campo busca valorizar os conhecimentos da prática social dos sujeitos e reconhece o campo como o lugar de moradia, trabalho, lazer e identidade de um povo e portanto como possibilidade de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. Neste contexto, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 12) afirmam que

Aqui se entende por Educação do Campo. Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos.

A Educação do Campo, surge na luta dos movimentos sociais do campo, que, coletivamente pautam em suas agendas a reforma agrária, as políticas públicas e a expansão dos direitos humanos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da população do campo. Neste sentido,

[...] a essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (PEREIRA *et al.*, 2012, p. 13).

Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação se destacou como um direito de todos e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9394 de 1996 (9394/96), há o reconhecimento da diversidade do campo, uma

vez que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava precária.

Em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Os movimentos sociais, expressivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo. Em função disto as Secretarias Municipais e Estaduais tem buscado oferecer formação continuada para professores com o objetivo de discutir e construir políticas públicas para a Educação do Campo.

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ocorreu em julho de 1997 (I ENERA), organizado pelo MST através do setor de Educação, em parceria com o Grupo de Apoio da Reforma Agrária da Universidade de Brasília GT-RA/UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), UNESCO e CNBB. Este foi um marco importante para a Educação do Campo, pois é neste momento que começa a se materializar as ideias pensadas desde a metade da década de 1980, com a criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A mobilização da sociedade na busca da garantia da educação como um direito de todos, de acordo com Arroyo (2004) fez com que os governos tratassem a educação de forma mais pública o que possibilitou um avanço nas políticas de formação docente. Segundo o autor, reconhecer a urgência de colocar a educação dos sujeitos do campo como uma política pública, foi fator determinante nas transformações que ocorrem no contexto da educação no meio rural.

Essas transformações se originaram nas mudanças sociais e políticas que tiveram início na década de 1980, quando do término dos governos militares. Esse período da história foi marcado por maior participação da população nos espaços públicos, lutas pela democratização da educação, pela promulgação da constituição de 1988, dentre outras lutas por direitos, incluindo a educação do campo.

Merece destaque a criação de dispositivos legais que se constituíram como importantes ferramentas dos movimentos sociais do campo que obrigavam aos governos garantirem a educação escolar dos sujeitos do campo.

A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (BRASIL, 2007, p. 12).

A Educação do Campo tem relação direta com a organização dos grupos que vivem no campo, por intermédio de seus movimentos e lutas em prol da garantia do direitos. É importante destacar que entende-se como povo do campo, todas as pessoas cuja vida está diretamente relacionada ao campo, como camponeses, pequenos agricultores, agricultores familiares, trabalhadores rurais e sem-terra. As lutas pela educação de qualidade para os filhos desses trabalhadores foram incorporadas às lutas sociais, e esse grupo passou a rejeitar a educação das “escolinhas rurais”, sem um projeto pedagógico e sem condições materiais de funcionamento.

Reck et al (2007) ressaltam a relevância dos movimentos sociais e sindicais, em meados da década de 1970, assumirem a liderança na luta pela redemocratização do Brasil, iniciando então, um novo olhar sobre a realidade do campo, como espaço de vida e de transformação do mundo.

As escolas do campo possuem características diferenciadas das demais escolas, e portanto tem especificidades próprias que as identifica, com intencionalidades próprias e voltadas para o espaço onde estão inseridas.

A Educação do Campo nestes últimos anos tem recebido uma atenção especial, com base na resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que prevê a adequação das escolas para cumprir com os direitos de acesso à educação considerando as características de cada lugar, do tempo de produção, ciclo agrícola e clima. Oferecem às escolas diversas possibilidades para melhor se adequar, contanto que possibilite

aos alunos do campo frequentarem as aulas. O artigo 36 desta resolução trata dessa especificidade da escola do campo:

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, p. 12).

Com as especificidades da educação do campo contemplada na legislação brasileira, o olhar a ser direcionado para ela recebe uma outra perspectiva, neste cenário é possível cobrar das esferas governamentais melhor atendimento para os alunos do campo.

A escola por sua vez precisa adequar seus ensinamentos à realidade do campo, porque é no ambiente escolar que ocorre o desenvolvimento do público que irá viver no campo. Valores, respeito pelo ambiente são fundamentais para os sujeitos que vivem no campo. Sobre isso Miguel Arroyo (*apud* ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 80) ressalta que “quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana”.

No que se refere à educação do campo em Mato Grosso, são apontadas no parecer, as Constituições Estaduais e as leis do sistema. As Constituições Estaduais de 1963, de 1967 e a Constituição Estadual vigente, de 1989, considerada uma das mais avançadas no país no que tange à Educação. As leis do sistema, lei nº 3407 de 1973 a qual dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação, e, a lei complementar nº49 de 1998 que institui o Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso, e com isso, reestrutura toda a organização administrativa do sistema.

São levantados alguns pontos, como a adequação do calendário e organização escolar de acordo com os ciclos agrícolas e a oferta de transporte escolar, visto que

a visão de que a escola boa é a da cidade, aliada a uma perspectiva economicista vinculada aos recursos para transporte escolar, provocou o chamado reordenamento escolar (nucleação), responsável pelo fechamento de centenas de escolas rurais, submetendo crianças e jovens ao transporte, por vezes criminoso, escolar. Até caminhões boiadeiros já foram usados para este fim, em Mato Grosso. Some-se a isto, as distâncias, as condições das estradas, os períodos de chuva e de seca e teremos alunos que ficam mais tempo nos “ônibus” e estradas que nas salas de aula (MATO GROSSO, 2002, p.186).

O Estado de Mato Grosso, só em 2003, via Conselho Estadual de Educação, aprova o Parecer nº 202-B, que versa sobre a Educação do Campo (homologado pela Resolução nº 126/2003-CEE/CEB/MT) e institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino.

Em parceria com o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC – realizou, em outubro de 2004, o primeiro Seminário Estadual de Educação do Campo, sendo elaborada e aprovada uma Carta de Intenções com ações a serem desenvolvidas pelo poder público, com vistas a divulgar e implementar as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Uma das primeiras reivindicações foi a instituição de uma Coordenação de Educação do Campo nas Secretarias Municipais e na SEDUC, com o objetivo de elaborar e operacionalizar políticas públicas para o setor.

Em 2005 é instituída, informalmente, uma equipe de Educação do Campo que teve como umas das primeiras ações a realização de um evento em parceria com a UNEMAT, campus de Sinop, denominado I Seminário do Norte de Mato Grosso sobre a Educação do Campo, cujo objetivo principal foi a realização de um Fórum Estadual de Educação do Campo, com oficinas temáticas a fim de levantar as linhas políticas e inserir um capítulo sobre o tema no Plano Estadual de Educação.

O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso foi homologado pela Lei nº 8806/2008 da Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso e destinou o capítulo 11 (onze) para a Educação do Campo, com os seguintes objetivos:

[...] universalizar a oferta da educação básica no campo; garantir infraestrutura adequada para o acesso e a permanência dos alunos no campo; construir com as comunidades escolares locais uma proposta pedagógica voltada à realidade, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências e as legislações que regem os sistemas de ensino; diversificar a oferta de cursos nas escolas do campo; melhorar a gestão nas escolas do campo; proporcionar formação específica para os profissionais da educação do campo;

melhorar as condições de trabalho e perspectivas das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo; garantir espaços de debate para o fortalecimento da política de educação no campo; oportunizar ações pedagógicas diretamente relacionadas à realidade cotidiana do campo, com resultados práticos de melhoria da qualidade de vida e, por fim, promover a pesquisa como meio de fortalecimento da educação do campo (MATO GROSSO, 2008, p.86).

No documento ainda é ressaltada a necessidade de uma política contextualizada com a demanda da região Centro-Oeste e do estado de Mato Grosso. Desta maneira alguns pontos devem ser observados, como o abandono escolar, a evasão e a repetência, resultantes diversas vezes pela problemática do transporte escolar. É observado que

Partindo de pressupostos históricos, nosso país perpassa por intensos fluxos migratórios externos e internos. Da mesma forma, o Estado de Mato Grosso não foge às características desse processo, uma vez que é um Estado essencialmente agrícola, principalmente a partir da década de 1960-1970, quando muitos assentamentos agrários se efetivaram, bem como da ocupação do espaço através de cooperativas e empresas. Simultaneamente ao processo de colonização existiam comunidades tradicionais, posseiros e pequenos agricultores. Nesse contexto, percebemos também historicamente o fluxo migratório campo-campo, cidade-campo e campo-cidade, muitas vezes caracterizado pela falta de estrutura, e na grande maioria das vezes por falta de uma escola, e fundamentalmente por falta de uma política educacional específica de educação voltada para a realidade do campo (MATO GROSSO, 2006, p.71).

Nesta perspectiva a implementação de uma política de educação do campo, deve fortalecer a sustentabilidade dos povos do campo e sua heterogeneidade. Visto que não pode se construir uma política idêntica para todos os povos do campo, a mesma, deve ser articulada às políticas nacionais e às especificidades de cada território.

Mato Grosso ainda enfrenta desafios quando se trata da garantia de políticas públicas específicas para a formação inicial e continuada dos educadores do campo.

Segundo Siqueira *et al.* (2014) uma das dificuldades encontradas para a formação continuada dos professores do campo de Mato Grosso é o trabalho lento quanto à implantação das Diretrizes Operacionais do Campo, uma vez que, na prática, trata-se de um processo que vai além da discussão das Diretrizes, do Currículo e do Projeto Político Pedagógico para as escolas do campo. Outro aspecto é a necessidade de aprofundar na questão do currículo, do PPP, assim como apropriar-

se de conceitos teóricos que tratam da Educação do Campo, que, para a maioria das escolas, ainda é uma novidade, pois nelas trabalham muitos professores urbanos que adotam currículos urbanos. Deste modo a alternativa seria pensar uma proposta de trabalho pedagógico voltada a realidade dos alunos das escolas do campo.

Ainda temos nas Escolas do Campo uma educação construída e estruturadas com base nos conhecimentos comuns curriculares, o enfoque que deveria ser dado às especificidades dos sujeitos do campo ainda é tímido.

Apesar de o Estado ter avançando nas leis voltadas para a especificidade da educação do campo, Siqueira (2014) aponta que um dos mais significativos desafios é a formação inicial e continuada dos docentes, pois, somente através desta poderá se ter uma real transformação na educação voltada para os sujeitos do campo.

O currículo das escolas do campo precisam ser definidos a partir da intencionalidade do fazer pedagógico e de acordo com Ziech (2017) “deve compreender todas as vivências realizadas na escola e fora dela, todas aquelas que são de forma intencional, planejadas e com objetivos definidos, e também aquelas vivências que acontecem de forma espontânea e sem um planejamento prévio”.

Ainda de acordo com a autora, as escolas do campo, é um lugar privilegiado, pois tem como foco a aprendizagem dos sujeitos do campo, com sua formação voltada aos conhecimentos e a cultura, aos valores e a identidades dos sujeitos do campo, sejam crianças ou adolescentes, ou até mesmo as suas famílias, que, como parceiras são coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso Arroyo (*apud* ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 14) assinala que:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

O currículo dessas escolas objetos deste estudo, além das bases comuns, apresentavam, para tratar as especificidades, um currículo oculto mais presente nas intencionalidades e posicionamentos que eram adotados nestas escolas possível de perceber nas falas dos professores quando indagados sobre o trabalho desenvolvidos nestas escolas. Silva (2001, p.78) afirma que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

O trabalho nas escolas do campo possibilita utilizar como ponto de partida as vivências e saberes da clientela onde a escola está inserida, e esta metodologia foi utilizada pelos docentes para fortalecer o vínculo do aluno com o local em que ele vive.

Esse currículo que possibilitou contemplar as vivências dos alunos das escolas do campo objetos desta pesquisa só foi alterado de sua base comum no ano de 2020, com a inserção da área de Ciências e Saberes do Campo, cujas disciplinas contemplam as especificidades dos alunos que vivem no campo, conforme quadros 3 e 4:

Quadro 3 - Matriz Curricular 2019 E.E. Franklin Cassiano.

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Linguagens		Matemática		Ciências e Saberes do Campo	
		Carga horária	Obrigatoriedade	Carga horária	Obrigatoriedade	Carga horária	Obrigatoriedade
LGS – LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	S	1	S	1	S
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1	S	1	S	1	S
	LINGUA PORTUGUESA	4	S	4	S	4	S
	ARTE	1	S	1	S	1	S
	Sub-Total Área:	7	S	7	S	7	S
MAT – MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	S	4	S	4	S
	Sub-Total Área:	4	S	4	S	4	S
CIÊNCIAS HUMANAS	ENSINO RELIGIOSO	1	N	1	N	1	N
	GEOGRAFIA	3	S	3	S	3	S
	HISTÓRIA	3	S	3	S	3	S
CDN – CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	3	S	3	S	3	S
	Sub-Total Área:	3	S	3	S	3	S

Fonte: GER Matriz Curricular 2019, MT. Elaborado pela autora.

Os quadros 3 e 4 apresentam as matrizes curriculares das escolas do campo. Os números representam a quantidade de aulas por componente curricular e as letras representam a obrigatoriedade ou não da oferta, sendo S obrigatório e N, não obrigatório.

Quadro 4 - Matriz Curricular 2020 E.E. Franklin Cassiano.

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Carga horária	Obrigatoriedade	Carga horária	Obrigatoriedade	Carga horária	Obrigatoriedade
LGS – LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	S	1	S	1	S
	L. ESTRANG (INGLÊS)	1	S	1	S	1	S
	LINGUA PORTUGUESA	4	S	4	S	4	S
	ARTE	1	S	1	S	1	S
	Sub-Total Área:	7	S	7	S	7	S
MAT – MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	S	4	S	4	S
	Sub-Total Área:	4	S	4	S	4	S
CIÊNCIAS HUMANAS	ENSINO RELIGIOSO	1	N	1	N	1	N
	GEOGRAFIA	3	S	3	S	3	S
	HISTÓRIA	3	S	3	S	3	S
CDN – CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2	S	2	S	2	S
	Sub-Total Área:	2	S	2	S	2	S
PARTE DIVERSIFICADA	CIÊNCIAS E SABERES DO CAMPO	2	S				
	Sub-Total Área	2	S				

Fonte: GER Matriz Curricular 2020, MT. Elaborado pela autora.

Foi com essa alteração na matriz curricular que o trabalho desenvolvidos nas escolas do campo a partir de 2020 possibilitou contemplar, na parte diversificada as vivências dos alunos dessas localidades, considerando que as políticas voltadas para esse público deve respeitar todas as formas e modalidades de duração que são orientadas pela existencia do campo como espaço que é, ao mesmo tempo produtor e produtor de cultura.

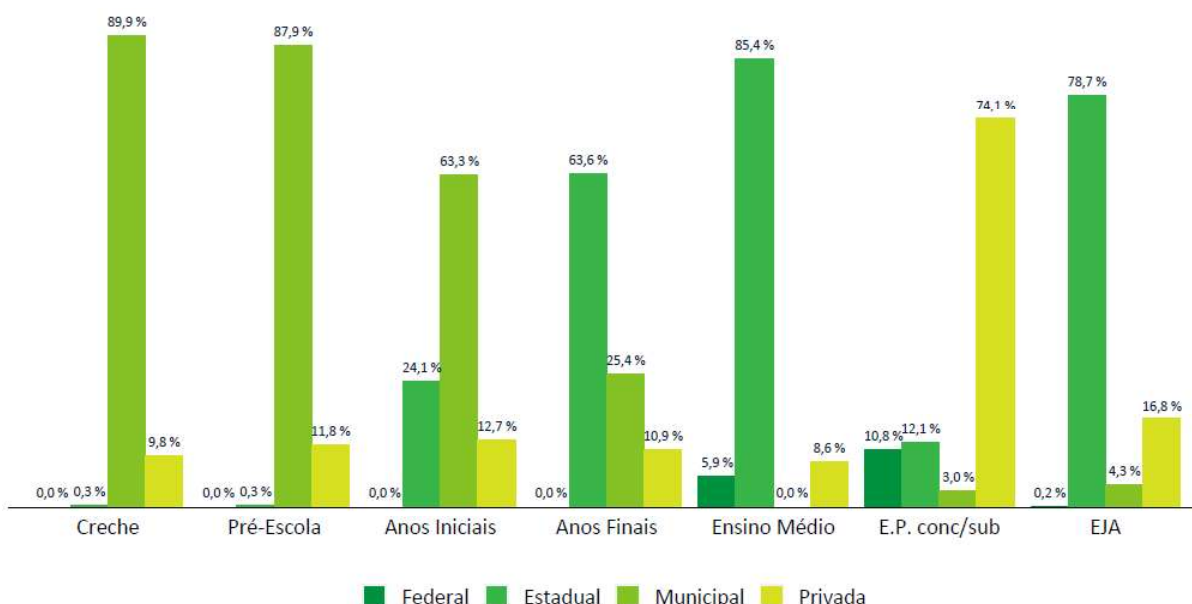
4 FORMAÇÃO CONTINUADA: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO

A proposta desta pesquisa é conhecer as políticas de formação do estado de Mato Grosso para subsidiar os docentes nas suas práticas diárias. Para tanto, neste capítulo, apresentamos, um breve Histórico do Estado, a estrutura da Secretaria de Educação, as bases legais que amparam as políticas de formação continuada do Brasil e em especial do Estado de Mato Grosso, com foco na ação formativa que acontece por meio do Projeto de Formação Continuada por meio de uma breve contextualização.

Mato Grosso é um Estado de dimensões continentais, com área de 903.537,908 km², e que possui enormes diferenças regionais. Abarca uma população de apenas 3.526.220 habitantes (IBGE, 2020) mas com diversos desafios de desenvolvimento.

Atualmente Mato Grosso apresenta PIB per capita de R\$ 37.466.137 destacando-se como um vasto produtor e exportador de produtos agropecuários como a soja, milho, algodão e carne bovina.

Gráfico 2 - Percentual de matrículas na Educação Básica Segundo a Dependência Administrativa (Mato Grosso – 2020).



Fonte: INEP (2021).

No estado de Mato Grosso existem 768 escolas públicas estaduais, dentre as quais 142 são “escolas do campo” e conta ainda com mais de 770 salas anexas.

Segundo dados do censo escolar no ano de 2020, foram registradas 850.915 matrículas de educação básica no estado do Mato Grosso. Na distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se maior dominância da rede municipal, que detém 44,4% das matrículas na educação básica e a rede privada tem uma participação de 12% do total de matrículas na educação básica.

Em relação ao IDEB, este revela-se como essencial para analisar avanços, retrocessos, e oportunidades de melhoria, através da criação de estratégias efetivas para potencializar o aprendizado dos alunos. O índice vai de 0 a 10, e o MEC definiu como meta para Mato Grosso a nota 6 no IDEB em 2021 para os anos iniciais do ensino fundamental, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para os anos finais, ficou estabelecida essa mesma pontuação, mas que deverá ser atingida em 2025. Desde a criação do indicador, em 2007, foram estabelecidas diferentes metas (nacional, estadual, municipal e por escola) que devem ser atingidas a cada dois anos, quando o IDEB é calculado.

Referente ao IDEB do ensino médio geral (público, privado) em Mato Grosso no ano de 2019 esse índice foi de 3,6, ficando abaixo da meta, a qual foi fixada em 4,7. Os anos iniciais superaram a meta estabelecida, de 5,6, alcançando o índice de 5,9, previsto para 2021. O anos finais do ensino fundamental por sua vez, permaneceu abaixo da meta prevista que era de 4,9, alcançando 4,8 de índice.

O órgão responsável para propor e executar políticas públicas voltadas à educação básica no Estado de Mato Grosso é a Seduc que de acordo com o decreto Nº 983, de 30 de junho de 2021, em seu artigo 3º, sua estrutura está assim organizada:

Superintendência de Educação Básica 1.1. Coordenadoria de Ensino Fundamental e Educação Infantil 1.2. Coordenadoria de Ensino Médio 1.3. Coordenadoria de Avaliação da Educação Básica 1.3.1. Núcleo de Acompanhamento da Avaliação Educacional 1.3.2. Núcleo de Implementação do Alfabetiza - MT 1.4. Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos 1.4.1. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Educação Básica 1.4.2. Núcleo de Exames Certificadores 1.4.3. Núcleo de Educação Socioeducativo 1.4.4. Núcleo de Educação Prisional 1.5. Núcleo de Mediação Escolar 2. Superintendência de Diversidades 2.1. Coordenadoria de Educação Especial 2.1.1. Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial-CASIES 2.1.2. Núcleo de Gestão das Escolas Especializadas 2.1.3. Núcleo de Classe Hospitalar e Domiciliar 2.2. Coordenadoria de Educação Escolar Indígena 2.2.1. Núcleo Didático Pedagógico Indígenas 2.2.2. Núcleo de Gestão das Escolas Indígenas 2.3. Coordenadoria de Educação no Campo e Quilombola 2.3.1. Núcleo Didático Pedagógico Campo e Quilombola 2.3.2. Núcleo de Gestão das Escolas Campo e Quilombola

3. Superintendência Relacionamento Escolar 3.1. Coordenadoria de Implementação das Políticas Educacionais 3.1.1. Núcleo de Orientação e Atendimento Escolar 3.1.2. Núcleo de Registros e Documentação Escolar 3.2. Coordenadoria de Monitoramento 3.2.1. Núcleo de Apoio e Monitoramento à Gestão Regionalizada 3.2.2. Núcleo de Apoio e Monitoramento à Formação Continuada 4. Coordenadoria de Escolas Militares 4.1. Núcleo de Escolas Estaduais Militares 4.2. Núcleo de Escolas Cívico-Militares e de Gestão Compartilhada 4.3. Núcleo de Segurança Escolar 4.4. Núcleo Pedagógico 5. Coordenadoria de Gestão da Rede 5.1. Núcleo de Dados e Informações Estatísticas 5.2. Núcleo de Estrutura e Funcionamento de Ensino (DIÁRIO OFICIAL DE MATO GROSSO, p.02).

Em 1996 foi a vez da reformulação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que instituiu parâmetros fundamentais para toda a educação. No ano de 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que também se configurou como um marco importante para a educação brasileira. Em meio a todas essas mudanças surgiu a necessidade de ampliar e melhorar a oferta de formação inicial, bem como se observou a necessidade de implantação da formação continuada para os profissionais da educação.

Com a promulgação da LDB/96, começaram a ocorrer mudanças importantes nas políticas de formação docente. Essa Lei propôs a democratização e descentralização das políticas de formação inicial e a formação continuada, e também estabeleceu como condição mínima para o exercício da docência na Educação Básica, a Licenciatura Plena.

A LDB 9394/96, em seu Art. 67, especificamente no inciso segundo diz sobre o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Também o inciso quinto, prevê um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho”. Esses incisos deixa clara a preocupação de se efetivar ações que possibilitem a formação continuada dos docentes, com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem.

Em Mato Grosso a Lei Complementar 50/1998 assegurou aos profissionais do ensino a participação em programas de formação continuada, dando início à valorização da carreira do magistério. Em seu Art. 2º, parágrafo único, a Lei diz o seguinte:

Os órgãos do Sistema Público Educacional devem proporcionar aos profissionais da Educação Básica valorização mediante formação continuada, piso salarial profissional, garantia de condições de

trabalho, produção científica e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação. (MATO GROSSO, 1998).

Ainda essa mesma Lei, em seu Art. 38 garantiu o tempo exclusivo às questões didático pedagógicas, e em seu inciso primeiro observa-se que a hora atividade também é destinada à formação continuada, a Lei diz que:

Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% (trinta e três vírgulas trintam e três por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico.

§ 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).

O programa de formação continuada em Mato Grosso teve início em dezembro de 1997, por meio do Decreto nº 2007/97, que criou o Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO), com o propósito de desenvolver a formação continuada dos profissionais, docentes e funcionários da rede pública de ensino.

Até o ano de 2020 estavam implantados 15 CEFAPROs, que contavam com aproximadamente 500 profissionais, atendendo 141 municípios e mais de trinta mil Profissionais da Educação Básica.

Hoje estes centros passam por uma desestruturação, tendo diminuído seu quantitativo de formadores que atendiam diretamente as unidades escolares na formação de seus docentes em suas especialidades. O que é entendido como um desmonte na Educação e uma perda de conquistas dos educadores no que se refere à oferta da formação continuada no ambiente escolar, coordenado por um Centro específico de formação.

A partir de ano de 2016 o SEDUC começou a desenvolver uma política de formação voltada para a gestão de resultados. Garske e Cunha (2017) já sinalizam que:

Embora houvesse reconhecimento (até em âmbito nacional) da importância do CEFAPRO como locus de formação continuada de professores no país, era crescente a intervenção da SEDUC na determinação dos estudos na escola, com indicação de temas e leituras.

De acordo com as autoras esta notável intervenção representava uma ameaça de descaracterizar as funções seja dos CEFAPROS seja da escola pública, que estava sendo direcionada em suas ações formativas para desenvolver ações

educativas com vistas à promoção de resultados e foi o que se concretizou em 2020, com a terceirização da formação continuada através de plataformas digitais e a diminuição do quadro de formadores, dando ênfase apenas para as formações de Língua Portuguesa, Matemática e Tecnologia da Informação.

Como parte das ações para a implantação política de formação do Estado de Mato Grosso, no ano de 2002 foi formada a Superintendência de Desenvolvimento Profissional (SDF) na Secretaria de Educação, com o objetivo de fortalecer a formação continuada para os profissionais da educação, e responder às suas necessidades formativas e pedagógicas.

No ano seguinte, 2003, a SDF foi transformada em Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP) integrando todas as formações a serem realizadas neste órgão, incluindo os docentes e os demais profissionais que fazem parte da Educação Básica de Mato Grosso.

As propostas e atividades de realização de formação dos professores da Educação do Campo se diferenciam da realidade das outras formações que acontecem para professores de instituições urbanas. A falta de políticas formativas aos professores e a distância das instituições formadoras inviabilizavam e outras vezes dificultavam a possibilidade dos entes governamentais e sociedade civil ofertarem a formação aos seus docentes.

Diante disso, os professores e os seus representantes buscam nas suas possibilidades a criação de cursos e atividades que possam, minimamente, atender a demanda dos professores que atuam nas escolas do campo. Assim, o desafio que a educação tem não se apresenta somente na educação, na escolarização das crianças, na qualidade do ensino, mas também nas fragilidades do poder público na construção de respostas para essas questões.

Canário (2013, p. 84) assim define a necessidade da formação continuada:

Encarado como um processo contínuo que, desde o nascimento à morte se confunde com a existência e a “construção da pessoa”, a perspectiva da educação permanente aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo, segundo orientações que permitiriam superar a dominância quase exclusiva das concepções e práticas escolarizadas. Esta reorganização e reequilíbrio do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da pessoa como sujeito da formação e tem como base três pressupostos principais: o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade.

A formação continuada de professores passou a ser e ainda hoje é uma exigência presente nas reivindicações dos movimentos sociais, particularmente, do movimento sindical. A formação continuada se insere nesse contexto de exigência premente e urgente em busca da melhoria do padrão de qualidade de atendimento escolar.

Segundo Perrenoud (2002), o que falta na formação dos profissionais da educação é o que chama de “prática científica”, uma vez que na formação inicial, existe o contato com a teoria e após o contato com a realidade escolar, substitui-se esse conhecimento pelos problemas cotidianos da escola e da sala de aula, subtraindo-se a relação com a epistemologia da sua ciência de referência. Ou seja, os professores se distanciam da pesquisa, da produção do conhecimento, fazendo com que suas aulas se tornem prescritivas, práticas ou baseadas no bom senso, na razão e no domínio dos saberes a serem ensinados. Perrenoud (2002), segue ainda afirmando que “no âmbito da educação, as bases científicas e técnicas da ação educativas raras vezes ocuparam uma posição de destaque” (PERRENOUD, 2002. p. 15).

Zamboni e Guimarães (2008) afirmam que a formação do professor não é tarefa exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos, em diferentes espaços socioculturais e em diferentes modalidades e projetos formativos.

Segundo Marcelo (1999), o conceito de formação em diversos países é também denominado de técnico em educação, treino ou ensino. Mas, geralmente é associado a uma ação, ou seja, atividade que se trata de formação de alguma coisa. Diferente dessa posição, o autor enfatiza que os professores não são técnicos que cumprem instruções e propostas formadas por especialistas. Mas, cada vez mais o professor se assume como construtivista, que processa informação, gera conhecimento prático, assume decisões, tem sua rotina e crença, que influencia a sua atividade profissional. “Considera-se o professor com ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (MARCELO, 1999 p. 47, grifo do autor).

Para Marcelo (1999), a formação de professores é complexa, porque nesse procedimento estão abrangidos os distintos espaços de sua formação quanto os saberes que necessitam estar articulados, compondo um referencial teórico-prático que permite a esses profissionais o cumprimento de uma ação concreta e envolvida com a aprendizagem dos alunos.

Prevalece na literatura sobre a formação de professores, a importância de aspectos como: a articulação entre prática e teoria, a atitude crítico-reflexiva, a valorização de saberes e práticas docentes, adotando as instituições escolares como campo de formação docente.

De acordo com Marcelo, o conceito de formação passou por modificações nas últimas décadas do século XX, em consequência do desenvolvimento de como sucedem os processos de aprender a ensinar. Para o autor, o desenvolvimento profissional passa a ser analisado como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.(MARCELO, 1999,P.7)

Este conceito evidencia o modo propositado nos processos de ampliação profissional e a relevância do planejamento. Marcelo (1999, p.15) destaca que esses processos tendem a requerer mudança. E apelar a um processo proposital e planejado de atividades e experiências que possam gerar o desenvolvimento profissional dos docentes, com o objetivo de abranger a qualidade do ensino e, em última ou primeira instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Marcelo (1999, p.7) nos adverte também que nesses processos de desenvolvimento profissional tem grande atenção às representações, crenças e preconceitos fazendo com que afete aprendizagem da docência permitindo ou impedindo as mudanças.

É necessário, portanto, fazer vir à tona as representações para poder analisar criticamente, em conjunto com os professores, podendo assim procurar formas de transformar na direção desejada.

4.1 Orientativos que norteiam as formações no Estado de Mato Grosso

Os orientativos são os documentos que norteiam o projeto de formação nas escolas estaduais de Mato Grosso. Por este motivo passaremos a analisar estes documentos para melhor compreender como eles, que estão presentes no contexto de influência, direcionam a elaboração dos projetos das unidades escolares.

No período compreendido entre 2003 e 2010, ocorreu a implantação do Projeto Sala de Professor nas escolas públicas de Mato Grosso. Esta implantação ocorreu de forma gradativa nas escolas por meio de visitas técnicas, realizadas pelas equipes dos CEFAPROs e da SEDUC, com o objetivo sensibilizar os gestores das escolas e

profissionais da educação quanto à importância de realizar a formação no ambiente de trabalho.

A formação continuada em seu primeiro orientativo é vista como uma forma de aprendizagem permanente e processual. Aprendizagem essa, legitimada a partir da ação profissional e do desenvolvimento dinâmico de atividades profissionais significativas e contínuas.

A proposta de formação continuada dos professores da rede, foi naquele momento, pautada em dois pontos fundamentais: o da garantia de uma escola enquanto espaço de transformações educativas permanentes e do desenvolvimento de formação dos professores.(MATO GROSSO,2003)

Uma das mudanças que surgiu como perspectiva inicial para a formação é a possibilidade de integração de grupos de professores profissionais que, embora desenvolvam experiências de ensino e aprendizagem muito próximas, estão isolados cada qual em seus afazeres formando subgrupos.

A proposta é de uma formação respaldada na experiência profissional dos docentes, fomentando uma postura crítico-reflexiva, que oportunize aos professores atuar de forma autônoma, mas integrada, e desenvolver a ação de autoformação coletiva com interlocução com os colegas. A formação continuada de professores parte da prática adquirida na sala de aula, porém fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas (MATO GROSSO, 2003).

O processo de implantação, ocorreu da seguinte forma, em 2003 e 2004, nos municípios que não desenvolviam ainda o Programa de Formação; 2005 e 2006, realização de visitas de sensibilização para adesão ao projeto; 2007 a 2010, implantação nas demais escolas e implementação nas unidades que já desenvolviam os processos formativos.

As ideias contidas nos orientativos contemplam geralmente a mesmos aspectos: a proposta de formação continuada devia estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e ao Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE); o fortalecimento da valorização profissional; a escola como locus de formação; a articulação entre teoria e prática; a importância da dinâmica ação-reflexão-ação na prática docente e a utilização de uma metodologia que possibilite intervir nas defasagens detectadas e que apresentem resultados diretos na qualidade da educação.

A construção destes documentos ao longo dos anos se norteia pelos seguintes princípios:

Tematização da prática pedagógica: considerar as representações que professor possui sobre a prática docente, os conhecimentos já construídos e em desenvolvimento e, principalmente as posições diferenciadas sobre o fazer pedagógico.

Considerar o contexto em que se dá a prática pedagógica: possibilitar ao professor definir-se por uma orientação metodológica que não envolve apenas aprender como se faz uma atividade, mas também como estruturar toda uma lógica de processo de conhecimento na ação que vai se desenvolver através de uma estratégia educativa, que permita ao professor criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação através de modelos prontos e acabados, elaborados externamente.

Considerar a escola como espaço de relações, contradições de saberes: o processo de continuidade na formação profissional e pessoal do professor não pode estar desarticulado das escolas e de seus projetos. Portanto o processo educativo deve estar intimamente articulado aos projetos da escola, apoiando-os e subsidiando seu desenvolvimento e implementação.

Trabalho coletivo: incentivar o professor a desenvolver competências de uma cultura de cooperação como valorização profissional.

Estimular o professor a se constituir leitor e escritor: criar situações de aprendizagem para que o professor possa experimentar, criar e recriar, a partir de conhecimentos conceituais prévios que possuem, projetos de pesquisa, propostas pedagógicas de ensino e de aprendizagem, aplicá-los em sala de aula, registrar os resultados, divulgá-los, aprofundando, assim, seus saberes práticos e os embasamentos teóricos adquiridos.

[...] os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais. (MATO GROSSO, 2010, p.15)

Os orientativos de 2013, 2014 e 2015, vem com diferencial, além da formação como direito preconizada na LDB e como necessidade dos profissionais da educação, eles vinculam a participação na formação continuada ao processo de seleção para

atribuição de aulas através da contagem de pontos, condicionando essa pontuação ao percentual de participação atingido pelo profissional.

O documento de 2016 vem com uma nova ação além daquelas propostas nos orientativos anteriores. O Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), congrega ações de análise dos resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos estudantes e a utilização dos elementos desse diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito à educação. Tem como objetivo utilizar os resultados das avaliações externas e internas como indicadores das necessidades de aprendizagens e assim, da identificação dos problemas a serem resolvidos para melhoria das práticas profissionais e da proficiência.

Este documento esclarece que a participação nos momentos formativos são indispensáveis ao servidor, e que devem ocorrer nos horários de trabalho uma vez que os momentos formativos estão previstos na jornada de trabalho.

Em 2017 e 2018 temos o Pró–Escolas Formação na Escola (PEFE), que é o projeto de estudo e de intervenção pedagógica desenvolvido pelas e nas unidades escolares a partir de um diagnóstico situacional que permite identificar as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes de maneira a subsidiar ações formativas aos profissionais da educação básica visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Esse projeto contempla de modo enfático a participação de todos os profissionais da educação no processo, deixando clara a importância do acolhimento de todos os profissionais que atuam na escola, como profissionais da Educação, e portanto com os mesmos direitos de participarem da formação continuada.

É incluso ainda neste projeto, o PEFC (Pró–Escolas Formação no Cefapro) , que reúne as ações formativas propostas e desenvolvidas pelos CEFAPROs, visando à formação continuada de seus professores formadores e a formação específica dos gestores das unidades escolares. O objetivo deste projeto é promover eventuais formações no decorrer do período letivo para atender as necessidades verificadas dos docentes no cotidiano escolar.

Em 2019, o projeto denominado Formação da/na Escola vem dividido em dois momentos específicos: momento de estudo e momento de preparação para a prática pedagógica, intervenção.

A construção deste projeto vincula-se à revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que este documento centra-se na organização escolar que reflete a sua realidade, a necessidade do educando e a necessidade do educador (PARO, 2005, p. 49).

Em 2020, o projeto que não chegou a se efetivar na escola, por conta da suspensão das aulas em decorrência da pandemia da COVID-19, intitulava-se, Projeto Sala de Educador: Escola, com o objetivo fomentar o processo de desenvolvimento de cada profissional no desempenho de suas atividades de modo que a meta estabelecida de qualidade no ensino e na aprendizagem pudesse ser alcançada.

Este projeto configurava-se como o desdobramento das ações formativas advindas das necessidades evidenciadas no diagnóstico da escola e das diretrizes das Políticas Públicas Educacionais. Seguindo a estrutura dos projetos anteriores o Projeto Sala de Educador: Escola do ano de 2020, apresentava-se como responsável pela articulação entre os estudos teóricos, metodológicos e a prática pedagógica e educativa em todo o percurso do ano letivo, devendo ser planejada a partir das evidências em uma avaliação processual.

Deste modo ancorava-se em alguns elementos fundamentais para sua elaboração: Projeto Político Pedagógico - PPP; Diagnóstico; Prática Pedagógica; Prática Educativa; Intervenção Pedagógica; Desenvolvimento Profissional; Avaliação e Planejamento. O projeto elaborado para 2020 contudo, não chegou a ser executado na escola, devido ao cenário pandêmico, sendo que esta formação foi ofertada por meio de empresa privada, com foco para as metodologias ativas e uso de plataformas digitais exigidas para a prática ensino remoto.

Uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) e o Instituto Singularidades vai garantir a formação continuada de diretores, professores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino. A Trilha Formativa Ensino Híbrido foi pensada para explorar as ferramentas digitais pedagógicas necessárias para este momento de aulas não presenciais [...] os módulos são: Ensino híbrido - personalização e tecnologia na educação; BNCC – práticas e culturas digitais; Metodologias ativas de aprendizagem - princípios, práticas e tecnologias; Jogos e cultura digital na Educação; Narrativas em vídeo

na educação; Podcast e educação - a produção de mídia na escola; e Narrativas gráficas para educadores⁷.

O ano de 2020 foi caracterizado também pelo fechamento dos CEFAPROS, e instituição de um novo sistema organizacional de atendimento às escolas. De acordo com a própria SEDUC pela nova estrutura, as Diretorias Regionais de Educação (DREs)/Cefapros vão representar a Seduc – equivalente a uma estrutura intermediária entre o órgão central e as unidades escolares.

O novo modelo de políticas de formação de professores ofertado em 2021, por meio de plataformas digitais e a formação à distância evidencia a concretização do domínio empresarial no campo da formação docente com o claro objetivo controlar política e ideologicamente o que se ensina e como se ensina nas escolas além de utilizar as avaliações externas como mecanismo de controle do trabalho dos profissionais nas escolas. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 20021), alerta

o impacto das tecnologias da comunicação e da informação digitalizadas no campo da educação e da formação dos profissionais da educação terá que ser devidamente equacionado. Aqui, não se trata de negar as tecnologias, mas de negar o projeto educacional embutido nas tecnologias que estão sendo disponibilizadas – seja em plataformas digitais presenciais em sala de aula, seja em plataformas virtuais a distância. Isto significa que, com maior urgência, é fundamental que se coloquem em discussão as finalidades da educação pública e, a partir daí, se interroguem-se as tecnologias sobre a contribuição que podem dar a essas finalidades. (ANFOPE, 2021, p.24)

Dando sequência ao desmonte das conquistas da Educação, o CNE aprovou novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores em novembro de 2019 (Resolução CNE/CP n. 2/2019) que revogaram as diretrizes de 2015 e novas diretrizes curriculares para a formação continuada de professores em outubro de 2020 (Resolução CNE/CP n. 1/2020).

A concepção de formação de professores, fundada em uma concepção sócio-histórica e de caráter emancipador, comprometida com as transformações sociais necessárias para a superação do atual sistema político social, presente na resolução

⁷ Seduc firma parceria e abre inscrições para formação continuada. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16560662-seduc-firma-parceria-e-abre-inscricoes-para-formacao-continuada>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

nº 2/2015, foi substituída, dando enfoque a um projeto fundamentado no modelo gerencialista, neoliberal e neotecnista para atender as propostas da BNCC.

É nesta perspectiva que a Educação de Mato Grosso se depara com a destituição de seus Centros de Formação dando lugar a uma Diretoria Regional cujas bases organizacionais ainda permanecem indefinidas, contudo, em seu escopo não consta a formação Continuada dos professores tendo a escola como lócus de formação.

Este novo órgão (DRE), passa por um período de implantação, portanto não é um órgão com estrutura própria ainda, conforme decreto 823 de 15 de fevereiro de 2021 publicado no diário oficial de Mato Grosso, com estruturas assim definidas:

Art. 4º As Diretorias Regionais de Educação serão estruturadas e organizadas com a missão de implantar e implementar as políticas educacionais e de gestão administrativa e financeira nas unidades escolares, bem como, implantar, implementar e fortalecer o Regime de Colaboração entre estado e municípios (DECRETO 823/2021).

Dentro deste órgão é que estará presente os Núcleos de Formação Profissional, que de acordo com o mesmo decreto terá as funções assim descritas:

Art. 11 Os Núcleos de Formação Profissional tem como finalidade a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede estadual de ensino, competindo-lhe

I - Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas da Diretoria Regional de Ensino;

II - Articular a elaboração participativa do Plano de Formação Anual em conjunto com os núcleos de assessoria e coordenadores pedagógicos das unidades escolares de sua circunscrição;

III - Atuar junto aos Coordenadores Pedagógicos para divulgar o Plano de Formação Anual;

IV - Sensibilizar e mobilizar os servidores quanto aos programas, projetos e cursos de formação;

V - coordenar, monitorar e avaliar os resultados obtidos com a implementação do Plano de Formação Anual

VI - Coordenar e monitorar a implementação do Plano de Formação Anual;

VII - Realizar a formação continuada em parceria com os assessores pedagógicos e administrativos e coordenadores pedagógicos das escolas;

VIII - Fazer avaliação anual dos resultados em conjunto com a unidade central de avaliação;

IX - Capacitar os profissionais da educação para o uso de novas tecnologias educacionais nas unidades escolares;

X - Propor e incentivar a realização de encontros formativos e similares com grupos de professores e coordenadores pedagógicos observando as diretrizes político-pedagógicas da SEDUC (DECRETO 823/2021)

Sobre a formação continuada, desenvolvida nas escolas e analisada nesta pesquisa a partir do ano de 2003 pouco se sabe como será definida. O que se percebe é que seguindo a Resolução Resolução CNE/CP n. 1/2020, o Estado vem provocando mudanças radicais e direcionando a formação para atender o que prescreve a BNC, que espera que o professor tenha conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional subordinado aos ditames da BNCC, desprovido, portanto do caráter emancipador cujos princípios, estavam contemplados na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

5 PROJETO DE FORMAÇÃO DAS ESCOLAS

A implementação ou reestruturação das políticas públicas acontecem no contexto da prática, então neste capítulo trataremos dos projetos desenvolvidos nas escolas, como incidem esta ressignificação e ou tradução dos textos .

O contexto da prática, para Bowe, Ball e Gold (1992), é onde a política pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original. O importante nesse contexto é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas. Bowe, Ball e Gold (1992) mostram que as pessoas que atuam nas escolas e para as quais chegam as políticas educacionais, leem tais políticas a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias, o que faz com que haja uma leitura que não seja ingênua. Portanto, segundo esses pesquisadores, os autores dos textos políticos não têm controle sobre o significado que seus textos terão em âmbito microsocial, pois partes dos textos podem ser rejeitadas, entendidas de forma errônea (deliberadamente ou não) ou selecionadas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

5.1 Demandas formativas das escolas

Tendo em vista que a proposta da pesquisa é analisar o significado do projeto de formação para os professores e professoras de História destas escolas do campo, elencamos abaixo as demandas formativas apresentadas pelas mesmas que permitirá compreender e melhor analisar o resultado das entrevistas com os professores envolvidos na pesquisa.

Quadro 5 - Análise das demandas formativas dos últimos três anos das escolas.

ESCOLA PRESIDENTE DUTRA	ESCOLA ARGEMIRO RODRIGUES PIMENTEL	ESCOLA FRANKLIN CASSIANO
<ul style="list-style-type: none"> • Relação interpessoal • Bullying • Estatuto da criança e dos adolescentes (eca) • Violência na escola • LEI 2848/40 Art. 331 • Inclusão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo sobre Intervenção Pedagógica; • Estratégia de ensino para leitura, escrita e interpretação interdisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da leitura e da interpretação de texto no processo de ensino-aprendizagem; • Estudar metodologias e desenvolver estratégias quanto a prática docente em salas multisseriadas;

<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de aprendizagem na área de Leitura/interpretação e gêneros textuais • Dificuldade de aprendizagem na área de matemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de leitura, oralidade e escrita no 1º ciclo • Planejamento • Educação do Campo para Educação Básica em Mato Grosso • Ensino na Perspectiva das Metodologias Ativas • Desenvolvimento Matemático na Criança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias para a alfabetização no 2º e 3º ciclo. • Trabalhar com os professores a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula.
---	---	---

Fonte: PFC das escolas, 2021. Adaptado.

No quadro acima as temáticas apresentadas para estudo nos últimos três anos no projeto de formação continuada nas escolas apresentam um caráter genérico. Observa-se que os componentes curriculares contemplados abrangem apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ademais são temas gerais, sem contemplar especificidades, como é o caso da disciplina de História, cujo trabalho em sala de aula, tem sido cada dia mais desafiador.

5.2 O ensino de História

Na atuação em sala de aulas os profissionais do Ensino de História, não raro se deparam com a pergunta “para que serve a História?” Essa pergunta um tanto quanto desafiadora incomoda porque a depender da forma como a história é abordada na sala de aula perde o sentido e torna-se uma disciplina decorativa, um recontar de fatos e narrativas que não agrega sentido.

Na percepção dos alunos, o ensino de história em nada acrescenta em suas vidas, já que é passado e não interfere em seu presente e tampouco em seu futuro.

Ciampi (2003) atribui esse desinteresse ao fato de que o ensino dessa disciplina tornou-se burocrático e repetitivo. Segundo ele é perceptível este desestímulo que vem atrelado à forma de transmissão dos conhecimentos históricos. Este contato com o mundo moderno que dispõe de inúmeras tecnologias exige inovação no ensino de história, ou de outro modo desestimulará docentes e discentes.

Silva (2018) sobre isso, sugere que é preciso assumir uma postura que considere a pesquisa e o ensino como algo intrinsecamente ligado, pois segundo ele é necessário que haja uma pesquisa sobre a teoria da história para que ela tenha sentido.

O Ensino de História serve a diversos propósitos, dependendo do tempo e do contexto. O seu papel fundamental é fazer com que os sujeitos se sintam parte de um processo histórico, responsável pelos fatos que ocorrem na sociedade, que se coloquem como sujeitos históricos que se transformam e que por consequência transformam o lugar/sociedade em que vivem. Neste aspecto, de acordo com Silva (2018) “cabe ao professor de História instigar os alunos a pensarem criticamente, tornando-os capazes de descortinar os debates que envolvem o campo do ensino”

O professor tem função essencial no ensino de História, pois pode contribuir com a releitura dos processos históricos que marcaram a sociedade e pode ainda significar o contexto presente através destes fatos passados.

Nas primeiras sociedades a educação fazia parte do modo de vida, sendo transmitida de forma espontânea de geração para geração, educava-se através das ações cotidianas. A ação educativa dava-se pelas ações desenvolvidas pelas comunidades que incluía a participação das novas gerações como forma de educá-las. Brandão afirma que

A educação está presente onde não há a escola e por toda parte pode haver transferências de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criado um modelo de ensino formal e centralizado. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio de trocas de símbolos, intenções, padrões de cultura e de relações de poder. (BRANDÃO, 1989.p13-14)

Como componente curricular, o ensino de História surgiu na Europa em finais do século XIX, e com o passar dos anos adquiriu importante destaque no que se refere ao preparo e desenvolvimento do sujeito para viver em sociedade. Por meio desta disciplina, é possível a construção da cidadania e da democracia.

Sobre isso Fonseca (2005) afirma que:

“ a proposta do ensino de história passa a valorizar a problematização, a análise e a crítica da realidade, transformando professores e alunos em produtores de história e conhecimento em sala de aula, tornando todos “sujeitos históricos” do cotidiano”. (FONSECA, 2005)

Nesta perspectiva o ensino de História, requer uma reflexão sobre seu papel enquanto responsável pela construção de uma consciência histórica do homem, sobretudo nesta sociedade em que vivemos, cujas desigualdades sociais, formam

barreiras entre grupos. O processo ensino aprendizagem dessa disciplina deve servir para superar esses desafios impostos.

O trabalho do professor de História, portanto, não deve se resumir à apresentação de recortes históricos e fatos, é fundamental que esse profissional consiga evidenciar aos alunos as novas possibilidades de transformação da sociedade, das lutas que existem para o estabelecimento de uma política igualitária.

O ensino de História não pode se pautar na preocupação de transmitir verdades absolutas que se apresentam nas fontes e narrativas de manuais didáticos e professores, desse modo, no âmbito do ensino de História, o desenvolvimento do raciocínio crítico e da descoberta são fatores importantes e, para que isso ocorra, a História não pode ser ensinada como verdade incontestável e pronta, posto que

[...] a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a História é ensinada como algo dado. Assim, saber História não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a capacidade de conferir significados à História e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica (SCHMIDT, 2009a, p. 40).

É neste perspectiva que Corsetti (2000) afirma que, para que os nossos alunos possam compreender a sociedade em que vivem é preciso que nossos professores e professoras assumam uma posição diante do ensino de História que oportunize a compreensão.

As discussões e a construção de uma Base Nacional Comum Curricular trouxeram consigo vários questionamentos, inclusive a importância que foi dada neste documento para cada disciplina, dando um enfoque aqui para as Ciências Humanas, mais especificamente o componente curricular, História.

Silva (2018) afirma que o Ensino de História passa por transformações e sofre influências de diferentes contextos. Segundo ele esse ensino é pensado a partir das concepções Históricas e está articulado a um projeto educacional bem mais amplo. Ainda sob seu ponto de vista nas políticas educacionais há uma clara intenção de formar sujeitos a partir das concepções históricas, com intencionalidade política, doutrinária e parcial sobre o ensino, não apenas de História.

A identidade profissional do professor está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão. Assim, se considera que os movimentos sociais têm intrínseca relação com os projetos educacionais, é preciso entender que a escola não é um espaço aleatório, portanto, um cenário onde a objetividade se faça presente. Isso

implica em dizer, que esta instituição tem uma função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida.

Para Freitas (2005), “a função social da escola se cumpre na medida da garantia do acesso aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo”. E para estar preparado para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa, o professor necessita atualizar-se em seus estudos, ou seja, visitar as teorias da sua formação, como alicerces para balizar a sua prática pedagógica

O processo de globalização trouxe consigo algumas mudanças na forma de enxergar o indivíduo enquanto sujeito de uma sociedade. Sobre isso Stuart Hall 2011, afirma que:

[...] quanto ao impacto da globalização sobre a identidade é o que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas para todos os sistemas de representação. Todo meio de representação- escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação - deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais. Assim, a narrativa traduz os eventos numa seqüência temporal " começo-meio-fim"; os sistemas visuais de representação traduzem objetos tridimensionais em duas dimensões. Diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo (HALL, 2011, p. 70 grifos do autor).

Enquanto pesquisadores do nosso tempo temos consciência das mudanças de identidade cultural na pós modernidade. Compreendemos que esta reflexão faz parte do lugar social de formação do professor em particular do professor de História.

Para Stuart Hall(2011) um dos conceitos atribuídos à identidade é:

Como conclusão provisória, parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e "fechadas" de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório"(HALL,2011, p.87)

Deste modo compreendo que a identidade do sujeito não é fixa mas plural, tendo em vista que em cada espaço o sujeito age de determinada forma. A identidade é portanto constituída socialmente e modificada de acordo com as relações que se estabelecem ao longo da vida.

A carreira dos profissionais de História, da mesma forma, passa por mudanças e transformações. Esse sujeito não é o mesmo da época em que estava na graduação.

A carreira deste profissional é construída de acordo com sua visão de mundo, com o contato com os referenciais teóricos discutidos na academia, da sua relação com o trabalho docente e da sua maneira de transformar os saberes necessários à sua prática docente.

Sobre isso Tardif (2000, p. 15), afirma que

[...] quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc.

Para discutir mudança e transformação, é preciso compreender o primeiro termo como uma proposta a ser executada, permeada por metas, objetivos e passos para se atingir um fim específico, neste caso, poderia ser exemplificado como o processo de graduação do professor.

O segundo termo, remete aos resultados da ação docente. De modo geral, essa análise transmite a noção de que mudar é preciso, porém, deve ser um processo que passa pela transformação, que no caso do ensino, traduz-se pela aquisição do processo de interiorização da aprendizagem.

Explicar a necessidade de mudança e de transformação porque passa o ensino atual, implica em entender que:

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, (...) essas transformações, ... decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas (LIBÂNEO, 2004, p. 45, 46).

De acordo com esse autor, dentre os aspectos mais visíveis desse fenômeno destacam-se: as tecnologias avançadas, o processo acentuado de globalização, a propagação da informação através dos meios de comunicação, o agravamento da exclusão social, entre outros fatores.

Compreendendo a escola como um espaço apropriado para que o cidadão desenvolva as bases de conhecimento para a vida em sociedade, é necessário e urgente repensar a atuação de um professor preparado teórica e praticamente, de modo a ministrar um ensino que promova a transformação. É importante destacar,

porém, que a transformação social não é responsabilidade apenas da escola, mas, ela é um dos caminhos mais frequentemente utilizado para isso.

6 SIGNIFICADOS E TRADUÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS DO CAMPO: NARRATIVAS DOS ATORES ENVOLVIDOS NESTE PROCESSO

Neste capítulo faremos uma análise da Política de Formação do Estado de Mato Grosso no contexto da prática, especificamente aquela ofertada aos profissionais do ensino de História das escolas do Campo do Município de Poxoréu. A análise foi feita sob a visão dos docentes que atuam nestas instituições e dos coordenadores pedagógicos que são os responsáveis pela formação na escola, buscando compreender como é feita a tradução dessa Política de Formação e qual o significado que os professores atribuem à ela para a efetivação da sua prática, bem como problematizar a relação entre o sentido da Formação nos documentos oficiais e na vivência dos profissionais do ensino de História que atuam nas unidades escolares do campo.

Durante a pesquisa, após traçado o objeto, que envolvia todos os atores do processo, deparamo-nos com uma mudança inesperada na oferta da formação continuada para os profissionais da Educação. Houve um desmonte na configuração dos CEFAPROS, passando a ser chamado de Diretorias Regionais (DREs).

Como a proposta da pesquisa é conhecer o significado da formação continuada oferecida pelo Estado de Mato Grosso, para os docentes da disciplina de História, entendemos que estabelecido o lapso temporal para a pesquisa, até 2020, não havia a necessidade de mudar o foco, todavia, é fundamental para este trabalho oferecer algumas considerações acerca da mudança na forma de oferta dessa formação a partir de então e os impactos dela nas ações desenvolvidas pelas escolas, no que tange à organização dos estudos até então direcionados e conduzidos por um profissional, tendo a escola como locus de formação.

Cabe portanto aqui reiterar que esta formação, até o ano de 2020 era oferecida pelos CEFAPROS, e que esta oferta dava-se por meio de orientação dos projetos das escolas, do acompanhamento e até da realização de algumas formações específicas.

É importante destacar que

Os Centros de Formação e Atualização do Professor - Cefapro foram criados a partir do Centro de Formação Permanente de Professores – Cefor que teve sua origem na Escola Sagrado Coração de Jesus de Rondonópolis-MT, para institucionalizar o projeto de formação permanente dos professores que já existia e não era reconhecido pelo Estado (FAVRETTO, 2006, p. 55).

Este Centro contava com profissionais habilitados nas áreas específicas para atender as unidades escolares em suas demandas apresentadas, quando da elaboração do projeto da escola.

O reconhecimento da importância do Cefapro/MT na política de formação do Estado de Mato foi realçado na Portaria nº 48/99-Seduc/GS/ MT que caracterizou tais espaços como escolas que atuam em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios

Art. 1º Os 12 Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro), são referências das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso.
Art. 2º Os Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) se constituem em Escolas do Sistema Público do Ensino de Mato Grosso, com a finalidade de desenvolver programas e projetos de Formação Inicial e Continuada, coordenar e sediar programas de plenificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3º grau, conveniados entre Seduc, MEC, Municípios e IES (MATO GROSSO, 1999, p. 1).

No ano de 2021, contudo, vemos a desintegração destes centros, e a formação que abrange todos os docentes passa a ser ofertada por meio de plataformas digitais, mais voltada para utilização de metodologias ativas para atender as demandas dos alunos em tempos de pandemia e a dinâmica de organização passou para um novo órgão, doravante denominado DREs. As DREs ocuparam-se da oferta de formação, especificamente para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, reforçando o caráter genérico evidenciado pelos docentes da disciplina de História com ênfase em disciplinas pontuais como o caso das duas citadas acima.

6.1 Contextualização das escolas pesquisadas

A pesquisa, manifesta desde a parte introdutória o objetivo de investigar a relevância da formação continuada para o docentes de História das escolas do campo do município de Poxoréu e, para tanto, houve a necessidade de conhecer as necessidades formativas das escolas apontadas no contexto de produção de texto contidos nos orientativos apresentados pelo Estado para que as escolas pudessem desenvolver seus projetos no contexto da prática. Sendo assim, contei com a colaboração da Assessoria Pedagógica de Poxoréu para estabelecer o contato com as escolas e tomar conhecimento do projeto de formação que as mesmas desenvolviam. Fizeram parte da pesquisa três escolas, cada uma com apenas um

docente da disciplina e as coordenadoras pedagógicas das respectivas unidades. Como o período não permitia o contato direto com os participantes, foram encaminhados os termos e entrevistas por email e estabelecemos diálogo por meio do Whatsapp para que as dúvidas pudessem ser dirimidas. A equipe gestora das escolas colocaram à disposição os projetos de formação que cada uma preparava para atender as necessidades de sua equipe de profissionais, e assinaram um termo que me permitia indentificar as unidades pelo nome. Deste modo, parto para uma breve contextualização de cada uma delas.

A Escola Estadual Presidente Dutra foi fundada em 1930, e está situada no Distrito de Alto Coité-Poxoréu/MT. A Unidade de Ensino é a única escola existente no distrito, foi criada pelo decreto nº 999 de 27 de junho de 1950, está registrada sob o CNPJ nº 02.735.9580001-56, localizada à Rua Mato Grosso, S/Nº, no Distrito de Alto Coité, Poxoréu-MT. Em 08 de março de 1971, por meio do Decreto nº 1469, foi elevado à categoria de Escolas Reunidas “Presidente Dutra”, devido ao elevado número de alunos existentes na época. Depois recebeu a denominação de Escola Estadual de 1º Grau Presidente Dutra e no ano 2000, passou a chamar-se Escola Estadual “Presidente Dutra”.

A Escola Argemiro Rodrigues Pimentel é localizada em uma pequena comunidade rural, que recebe alunos de toda a região circunvizinha. Esse fato não é específico desta escola do campo, contudo trás algumas especificidades para a realidade local, visto que cerca de 70% dos alunos chegam por meio do transporte escolar, alguns destes percorrendo mais de 200 km por dia em estradas em péssimas condições de tráfego, o que dificulta e prolonga a viagem dos mesmos até a escola. De acordo com a coordenadora Pedagógica essa situação é um agravo na aprendizagem desses educandos, visto que a viagem cansa dificultando a concentração e aprendizagem dos alunos.

A Escola Estadual Franklin Cassiano, localiza-se à Avenida Manoel Candido de Oliveira, Distrito de Jarudore – Poxoréu – MT, CEP. 78.800.000. Localizada na região sul do Estado de Mato Grosso, a 54 km da sede do município de Poxoréu. Esta escola foi fundada em 1947, por meio do Decreto nº 314 de 12 de junho de 1947, e iniciou ofertando o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª Série, mas só foi autorizada para este fim em 1981, através da Resolução nº 015/1981 publicada no D.O.E. de 24/04/81.

Tem como proposta para o desenvolvimento da educação o trabalho voltado para a aprendizagem a partir da realidade dos educandos.

Quadro 6 - Retrato do Quadro de Profissionais e IDEB das Escolas

ESCOLA		EE ARGEMIRO RODRIGUES PIMENTEL	EE FRANKLIN CASSIANO	EE PRESIDENTE DUTRA
Profissionais	Apoio Administrativo	10	9	11
	Gestão Escolar	3	3	3
	Professores	26	25	29
	Técnicos Administrativos	3	2	1
IDEB 2019	Anos Iniciais	-	6,3	-
	Anos Finais	4,7	-	-
	Ensino Médio	4,2	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Acima trazemos o quadro de pessoal que compõe a estrutura das escolas. A equipe gestora, composta pela diretora, coordenador pedagógico e secretário, o apoio administrativo formado pela nutrição, limpeza e vigia e os técnicos administrativos que atuam na biblioteca, auxiliam na secretaria e exercem a função de cuidadores educacionais.

Apresentamos ainda no quadro seis o último IDEB (2019) dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. As modalidades que não apresentam a nota, justificca-se pela baixa quantidade de alunos que não atendia aos requisitos para participarem da avaliação.

6.2 Tradução e significados das políticas de formação no contexto da prática no discurso dos coordenadores pedagógicos

O coordenador pedagógico é uma figura fundamental no ambiente escolar. É responsável por promover a interação entre todos os envolvidos no processo educativo. Por isso, é imprescindível que o profissional que se predispõe para desempenhar tal função possua habilidades para lidar com as diferenças ou as desenvolva de modo a criar um ambiente que propicie o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A SEDUC, com base no art. 3º da Lei Complementar nº 50/98, assim define as atribuições do coordenador pegagógico:

- I - acompanhar e zelar pelo cumprimento da Proposta Pedagógica da Escola;
- II - Finalizar, para o ano/período letivo, as matrizes curriculares, no SigEduca/GER, dos cursos ofertados pela unidade escolar, em consonância com a política educacional da SEDUC/MT;
- III - orientar e acompanhar o preenchimento dos instrumentos de

registros acadêmicos do aluno sob a responsabilidade do professor a partir da atribuição, com relação ao lançamento dos conteúdos trabalhados e referendados no planejamento de curso, das frequências e resultado do processo de avaliação; IV- estornar os registros inconsistentes lançados pelo professor no diário de classe, para as devidas correções; V - analisar os registros acadêmicos de diário de classe, fazendo as intervenções necessárias para assegurar a imparcialidade e o respeito à particularidade no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem de cada aluno; VI - realizar trabalho articulado com a Secretaria Escolar, no sentido de assegurar o cumprimento de todos os registros pertinentes à vida escolar do aluno, tais como: frequência, conteúdo trabalhado, resultado da avaliação, ajuste de desistência, atestados médicos, resultado dos estudos de progressão parcial, classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos, conforme a organização do curso; VII - realizar os processos de avaliação para classificação e/ou reclassificação dos alunos, estruturar as atas individuais e entregar na secretaria escolar, observando o período hábil; VIII - organizar o atendimento dos alunos no status de dependência, preferencialmente no primeiro semestre do ano letivo e efetivar os registros no SigEduca/GED; IX - assegurar o cumprimento do Art. 5º desta Portaria, junto à direção da unidade escolar, sob pena de responsabilidade; X - efetuar os lançamentos no instrumento de registro acadêmico pertinente, quando esgotadas as possibilidades do professor regente realizar essa atribuição; XI - fazer cumprir os prazos definidos no calendário escolar/SigEduca/GPE, para o início e término do ano/período letivo, recessos e férias escolares; XII - coordenar o processo, junto à equipe gestora da unidade escolar (Direção e Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar-CDCE), fazendo cumprir as atribuições de cada instância e adotando medidas administrativas para os casos dos profissionais que não desempenharem, nos prazos estabelecidos, as atribuições do cargo e/ou função;

A consciência desse papel é fundamental para que se preocupe também com sua própria formação. Tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática como nos afirma Novoa (2001, p.13), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

Pires (2005) relata que os professores evidenciam a necessidade da coordenação pedagógica se voltar mais para questões de cunho pedagógico, pois o coordenador é um elo importante na escola entre administração, professores, alunos e comunidade.

Destacando a dimensão da atuação da coordenação pedagógica, Lima e Santos (2007) enfatizam o caráter dialógico indispensável no desempenho do profissional.

A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, conseqüentemente, não se caracteriza como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço da diálogo, fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas (LIMA, SANTOS, 2007, p. 83-84)

É importante observar aqui que o papel do Coordenador Pedagógico tem se modificado com o passar dos anos até chegar a essa função que desempenha nas escolas, atualmente.

Nas escolas de Mato Grosso, o coordenador é Pedagógico é conduzido ao cargo através de eleição direta entres os pares, após o processo de atribuição de aula dos profissionais efetivos. Esta função exige dedicação exclusiva e não especifica critérios para a condução, tendo como exigência apenas ser profissional de carreira e portanto ocupante do cargo de efetivo e ter licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

Dentre as funções do Coordenador está a de conduzir a formação continuada dos demais docentes e um dos primeiros entraves observados na ocupação do cargo é não ter uma formação que possibilite ao profissional ter conhecimento e embasamento para o desempenho satisfatório da função.

Meu diálogo com esses participantes partiu da identificação e para a condução do diálogo começo denominando cada um deles.

A coordenadora Darques é Pedagoga e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, é efetiva e exerce a função de coordenadora há quatro na escola Argemiro Rodrigues Pimentel .

O coordenador Pinheiro é efetivo no Estado há 24 anos, é licenciado em Ciências Biológicas e especialista em Gestão Escolar. Exerce a função de coordenador na escola Presidente Dutra há dois anos, mas já trabalhou em outras escolas nesta função, totalizando sete anos de experiência.

O coordenador Freitas é efetivo no Estado há três anos, é formado em História e exerce a função de coordenador há dois anos na escola Franklin Cassiano.

Ao iniciar o diálogo, solicitei aos coordenadores que me respondessem como avaliam a formação inicial e quais lacunas e pontos fortes da graduação para o exercício da função de coordenador pedagógico uma vez que esta função compreende o trabalho com os docentes e a condução do projeto de formação. Sobre esse assunto, obtive as seguintes respostas:

Básico. Acredito que seja necessário formações específicas para a função, uma vez que o pedagógico é, na minha opinião, a parte principal do ensino-aprendizagem. Vejo como lacunas o curto prazo de estágios presenciais e como ponto forte a riqueza de materiais disponíveis para leituras e pesquisas (DARQUES 2021).

Insuficiente. A formação em ciências biológicas me deu poucos subsídios didáticos e de práticas de ensino para atuação como coordenador pedagógico. O curso de ciências biológicas, quando o fiz, deixou a desejar em disciplinas de formação pedagógica e de áreas afins, como química e física, pelo fato de haver na grade curricular da época somente Química Geral e Física Geral. A disciplinas didática como praticas de ensino foi o ponto forte de minha formação para minha atuação como coordenador pedagógico(PINHEIRO, 2021).

A avaliação que eu faço é que, o que eu aprendi nos cursos, pouco prático na função de coordenador pedagógico, aquilo que sei deve-se á formação continuada realizada pelos órgão centrais para a determinada função e também a experiencia profissional como professor” (FREITAS, 2021).

Nas falas dos coordenadores é possível verificar a ausência de subsídios que ofereça condições de desempenhar a função de coordenador pedagógico, tendo como suporte apenas as disciplinas didáticas, carecem, portanto, de formação que possibilite atender as funções de caráter pedagógico junto aos docentes.

Para Garrido (2007, p. 9) a formação continuada do coordenador pedagógico promove a constante atividade reflexiva a fim de aperfeiçoar as mediações entre o coordenador e os professores da escola.

O participante Freitas aponta, inclusive, a formação continuada desenvolvida em Mato Grosso, como suporte para sua prática diária na função, o que caracteriza a relevância desse projeto na formação continuada para esse profissional.

Em relação ao desenvolvimento da formação continuada nas escolas procuramos saber como tem sido a organização desses momentos formativos, e como tem sido feita a interpretação dos textos políticos para a formulação do projeto da escola, no contexto da prática.

Sobre isso a cordenadora da escola Argemiro, Darques, respondeu que a formação continuada tem acontecido de forma *on-line* com grupos específicos e que

contam ainda com ações formativas também dos professores formadores da DRE, antes CEFAPRO. De acordo com a coordenadora, o CEFAPRO disponibilizava orientativos, documentos, orientava e estava sempre disponível para tirar dúvidas da escola, que elaborava seu próprio projeto para ser desenvolvido de acordo com a necessidade formativas indicada por seus profissionais

O Coordenador da Escola Presidente Dutra, Pinheiro, afirma que nos últimos anos tem trabalhado temas relevantes voltados para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e que para isso partem de um diagnóstico realizado pelos docentes, no início do ano letivo, embasados por um orientativo estadual que direciona os trabalhos da Formação Continuada dos trabalhadores da educação.

O coordenador da escola Franklin, Freitas, relata que neste período pandêmico as formações têm acontecido de forma *on-line*, os assuntos abordados são em relação ao acesso do profissional às novas tecnologias e que, assim como as outras escolas mencionaram, são encaminhados orientativos e, às vezes, existem algumas ações formativas presenciais para explicitar a formação. Sempre são encaminhados orientativos para a elaboração do projeto.

Nas falas dos coordenadores quanto à elaboração de um projeto próprio da escola que atenda as necessidades formativas peculiares sobretudo por se tratar de uma escola do campo a dinâmica é basicamente a mesma, apresentação do orientativo estadual aos docentes e a adequação dos mesmos aos temas que surgem como pertinentes para estudo.

Os orientativos neste sentido servem como direcionamento e como argumenta Ball (2011, p. 45-46), “[...] As políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. [...]” Assim, as escolas, de posse deste texto político, neste caso o orientativo, recebe as diretrizes a serem seguidas e estabelece seus próprios objetivos.

A metodologia e a dinâmica para alcançar é um novo texto que a escola produz em ação conjunta com todos os sujeitos envolvidos no processo, das diferentes áreas de atuação e cada um apresentando o desafio que precisa ser superado para o desenvolvimento dessa política de formação no contexto da prática. Sobre isso Ball, Maguire e Braun (2016, p. 16) alertam que “[...] fatores individuais, sociais e institucionalmente contextualizados influenciam a implementação da política e ajustes da política [...]”.

É importante esclarecer que o termo implementação aqui apresentado, na perspectiva das políticas educacionais trata-se de uma forma equivocada e vem sendo refutado por vários autores, inclusive porque tanto quem interpreta como quem atua interfere nestes processos com suas vivências, práticas e experiências pessoais e profissionais neste sentido uma política não é implementada tal qual está no texto político, conforme Ball (2016) explica nesta entrevista concedida a Maria Avelar:

[...] E eu queria apagar implementação da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “implementada” ou a ‘implementação’ falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “implementa”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídas em outros lugares, dentro do discurso. (AVELAR, 2016, p. 6, grifos da autora).

Ao analisar a proposta dos orientativos apresentados pela política de formação do Estado e os projetos de formação das escolas, coadunado com o autor, pois é possível perceber essa criação para alcançar o público alvo da formação. Os textos apresentados nos orientativos apresentam um caráter diretivo, mas as falas dos coordenadores mencionam a adequação de um projeto próprio, com características que atenda as demandas formativas dos educadores da escola, baseado em um diagnóstico.

A proposta da pesquisa é saber como é feita a tradução dos textos políticos para a oferta de uma formação centrada na escola, que atenda as necessidades formativas dos docentes, e qual o significado dessa formação especificamente dos que atuam na área de história.

Para melhor compreender e embasar a análise da pesquisa foi perguntado aos coordenadores se os textos contidos nos orientativos para a formação continuada nas escolas em que atuam, que é do campo, contemplam as necessidades e como é feita a tradução ou resignificação desses orientativos para ficarem de acordo com a realidade de cada estabelecimento de ensino e obtivemos as seguintes devolutivas

Não. Os textos orientativos dizem respeito a uma educação geral, muitas das vezes não atendem as especificidades de cada um. Cabe ao mediador, responsável pela elaboração do projeto, conciliar os textos que estão no orientativo e procurar outros para que possa atender as necessidades formativas da escola. Esses textos encontrados pelo mediador passam por adaptação para que possa ser condizente com a realidade da escola (FREITAS 2021).

Ao receber os orientativos para a formação continuada, é feito um estudo (leitura) dos mesmos por todos os profissionais da unidade escolar. Após esse estudo, é realizado um Diagnóstico Escolar e análise coletiva dos índices, mais especificamente dos indicadores das avaliações internas e externas. A realização do diagnóstico facilita adequar o projeto de formação de acordo com as necessidades e especificidades evidenciadas, sendo um momento significativo para levantamento das necessidades formativas, onde os profissionais no coletivo elencam as temáticas a serem estudadas com o intuito de que as mesmas irão contribuir para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, visto que são apontadas e elencadas dificuldades dos alunos nesse processo. Assim, o professor que trabalha na escola do campo poderá superar a fragmentação dos saberes e a separação entre o que se aprende na escola e sua utilidade para a vida do aluno. Nessa perspectiva, é elaborado o Projeto de estudos com o intuito de acompanhar os avanços teóricos e as inovações metodológicas correspondentes às atividades docentes da unidade escolar (DARQUES, 2021).

Houve um avanço no processo de formação do professor pois permitiu que em reunião com toda a equipe docente da escola e/ou por áreas do conhecimento, objetivar assuntos de interesse próprio do professor, da escola e comunidade escolar como um todo e ao mesmo tempo propor temas que melhorassem o processo de ensino e aprendizagem da escola local (PINHEIRO,2021).

Uma análise nos projetos de formação apresentados pelas escolas nos permitiu a busca por um estudo direcionado especificamente aos docentes da disciplina de História.

De posse da informação de que a unidade elabora seu próprio projeto de formação, uma vez que os orientativos são apresentados de forma geral, nos intrigou, perceber que nas demandas formativas apresentadas e tampouco nas temáticas de estudo, foi encontrado algo que contemplasse em algum momento esse profissional em suas necessidades.

Deste modo, foi direcionado aos coordenadores que são os responsáveis pelo diagnóstico destas necessidades esse questionamento.

A Escola Franklin afirma que não há esta demanda por parte do profissional.

A escola Argemiro respondeu que em anos anteriores, História era o único componente curricular que na escola não dispunha de profissional habilitado, o que

só ocorreu neste ano, momento em que a formação foi ofertada pelas DREs e cujos componentes contemplados foram somente de Língua Portuguesa e Matemática, mas que apesar de não haver essa demanda observa que não tendo o profissional habilitado a importância da formação continuada para esse componente curricular se acentua.

A escola Presidente Dutra, afirma que há demanda, visto que a formação lá se dá por área de conhecimento e eles estão sempre trabalhando juntamente com os professores da área como geografia, filosofia e sociologia, contudo nas necessidades formativas apresentadas no quadro 5 (p. 67), não foi identificada uma temática específica que contemple a disciplina.

O que nos leva a considerar após a análise das narrativas dos coordenadores sobre tradução e significados das políticas de formação no contexto da prática é que:

- I. Os próprios coordenadores, que são responsáveis pela formação centrada na escola, possuem defasagem em sua formação e não se sentem preparados para desempenhar esta tarefa. O que remonta nossa preocupação em relação ao fechamento dos Centros que eram responsáveis por conduzir esta formação em consonância com o coordenador, sem perspectiva de como se dará essa formação a partir de então;
- II. Os orientativos direcionam as formações na escola, e aqui apresenta controvérsia na fala dos coordenadores, quando nas falas afirmam que a escola elabora seu projeto, baseado no diagnóstico das necessidades, e observamos que essa necessidade, claramente se limita às áreas de língua portuguesa e matemática, conforme quadro de demandas apresentados. Curiosamente esta é a proposta da formação continuada presente nos orientativos e na Resolução 02/2019 com vistas a responder proposta da BNCC, cujo enfoque está nestes componentes curriculares, para atender às avaliações externas, e por fim,
- III. Existe, no contexto da produção de texto que é feita na escola, uma resignificação ou tradução dos documentos oficiais, contudo ainda não dão conta de responder os anseios de toda a comunidade escolar porque não trabalha com as especificidades.

A partir da coleta e análise, afirmo que os significados e traduções das políticas precisam ser compreendidos criticamente por quem passa pela formação, tomando como referência a estrutura meso do projeto de formação da SEDUC e micro dos projetos das unidades escolares. Esse conhecimento crítico é necessário aos envolvidos das ações formativas, a fim ampliar o olhar e colocar em prática as traduções que se encontram em movimento, visando atender as necessidades formativas da comunidade escolar. Bowe et al. (1992) chamou atenção afirmando seu poder de recriação, no sentido de alteração, modificação ou ressignificação, que acaba muitas vezes sendo desconsiderados na aprovação final do projeto de formação da escola.

6.3 Significados e traduções das políticas de formação no contexto da prática: relatos dos professores

A inserção da História no currículo escolar pressupõe sua interlocução com o conhecimento histórico, um diálogo constante entre os fatos passados e atuais, porém isso não ocorre na atmosfera da sala de aula, uma vez que a nova produção historiográfica, ainda não está presente nos planos de aula e nos currículos das escolas e nem responde aos anseios do processo ensino aprendizagem.

A História ainda é descrita por meio de teorias que privilegiam e legitimam o domínio de classes, etnias ou nações sobre as outras. Isto caracteriza o fortalecimento da ideologia da existência de classes dominantes que se propagam por intermédio das instituições e a educação acaba imergindo nesta ideologia.

De acordo com Péricles (2012), a problematização a respeito do papel do ensino de História, principalmente, em relação às profundas transformações sociais e econômicas da sociedade contemporânea, é a de que a partir da constituição da práxis pedagógica, a construção do conhecimento escolar deve transparecer o seu sentido aos estudantes, de forma que os mesmos se percebam, enquanto sujeitos no processo histórico, agentes da ação cultural e do pleno exercício da cidadania.

Segundo o autor há que se refletir sobre o papel da disciplina de História como alicerce para a construção da cidadania, porém, não há como contribuir para a formação de consciências críticas, utilizando a História como uma disciplina que se dispõe a conhecer o passado e ponto final.

Deste modo ao se almejar um ensino de História que promova criticidade e reflexão este deve proporcionar aos alunos o olhar e a percepção do seu entorno,

permeado pelas suas contradições e possibilidades, construindo e criando outros olhares para o entendimento da historicidade das problemáticas sociais, nas comunidades, nas quais estão inseridos, constituindo-se como construtores da consciência histórica.

Aos profissionais da educação e de forma mais contundente, aos docentes do ensino de História, cabe, portanto, a incumbência de superar estas ideologias se contrapondo a este modelo historiográfico, e empenhar em desmitificar esta história apresentada pelos heróis, vencedores de grandes lutas. Cabe ao educador buscar a História que promove a libertação dessas amarras e promover um estudo crítico sobre os fatos.

Sobre isso, Cabrini (2000, p 75, *apud* Péricles 2012), afirma que

[...] formar espírito crítico não quer dizer incentivar os alunos a tomarem posições extremadas, mas capacitá-los a diferenciar as diversas linhas e correntes de interpretações que podem ser atribuídas aos fatos históricos de acordo com seus contextos, a partir de então, possibilitar aos alunos realizar suas escolhas sociais, econômicas, culturais e políticas.

Nesse contexto, a formação continuada encontra o seu espaço nas necessidades pedagógicas, visto que, conforme afirma Libâneo (2004, p. 227).

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (Libâneo 2004, p. 227)

Ao fazer as análises dos projeto de formação continuada das escolas pesquisadas considerou-se que a formação continuada nas escolas do campo deve levar em conta os contextos em que elas estão inseridas, considerando, para o processo formativo dos profissionais, a realidade que constitui tal contexto com suas contradições. No entanto, instigou-nos saber sobre os conhecimentos específicos da disciplina de História na formação dos educadores.

Procurou-se, então, na análise dos projetos, se é dada ênfase a esses conhecimentos ou aos conhecimentos da política de formação, estabelecidos nos pareceres orientativos da SUFP.

Para tanto, buscou-se, nos objetivos das propostas e nos temas selecionados para estudo, elementos que evidenciassem essa necessidade formativa. Verificou-se, em todos os projetos analisados, que a maioria dos objetivos direcionam a formação

para as questões da política de formação continuada constantes nos orientativos da SEDUC.

Referente aos conhecimentos da disciplina de História, verificou-se que eles não constituem o foco da formação desenvolvida no Projeto de formação da escola, já que não figuram dentro das propostas de estudo das escolas.

Constatou-se que a formação continuada nas escolas está mais direcionada para a prática reflexiva dos professores; para as intervenções pedagógicas no processo ensino/aprendizagem, a partir dos diagnósticos realizados pelos educadores e pelas avaliações externas, bem como para estudar temas voltados ao processo de ensino e aprendizagem para subsidiar a intervenção na prática pedagógica, conforme se encontra na maioria dos objetivos dos projetos analisados.

O texto que trata da política de formação continuada (MATO GROSSO, 2010), traz, sobre a concepção da formação continuada na escola, que

[...] os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais (MATO GROSSO, 2010, p. 15).

A partir desta análise estabelecemos o diálogo com os profissionais da disciplina de História para compreender em que medida essa formação continuada, oferecida nestas escola se apresentam como relevantes para sua prática diária.

Os participantes da pesquisa escolheram o nome a ser utilizado durante o trabalho, possibilitando a identificação no diálogo estabelecido.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram encaminhadas as entrevistas por email e algumas questões pertinentes que não foram contempladas nas respostas, foram posteriormente feitas via Whatsapp para que todos os aspectos propostos na pesquisa fossem compreendidos.

A professora Teixeira é formada em História na Universidade Federal Mato Grosso, e especialista em História e Teoria da História, título obtido na mesma Instituição, é efetiva da Educação de Mato de Grosso e atua há 21 anos na disciplina de História e de acordo com seu relato a escolha por essa disciplina se deu pelo “amor à educação de forma geral”. Questionada se a graduação proporcionou a ela a base para sua atuação em sala de aula ela afirma que teve uma excelente formação e que

apesar das trocas contínuas de docentes no curso, aqueles que estiveram com ela contribuíram de forma significativa para sua formação.

O professor Barbosa tem licenciatura plena em História pela faculdade Unopar, e atua há 14 anos na educação pública, sendo que efetivou-se há três anos, e atua na disciplina há seis anos. De acordo com o professor a escolha pela atuação na disciplina de História foi motivada pelo sonho de ser professor. Inicialmente tinha por escolha a formação em Geografia, porém quando passou a cursar o Ensino Médio se apaixonou pela disciplina de História.

Segundo o professor sua graduação deixou muito a desejar pois muitas das coisas que são discutidas na vida acadêmica poucas são colocadas em prática, e de acordo com sua fala o que hoje sabe sobre ensinar História foi algo que aprendeu no dia a dia em sala de aula. Apresenta como lacunas do curso de graduação a falta de praticidade, mas por outro lado evidencia a diversidade de caminhos apontados sobre determinados assuntos, dando ao aluno, sujeito da ação, a opção de escolha de qual caminho deve seguir em seus apontamentos teóricos.

A professora Silva graduada em Pedagogia e História ministra aulas há 14 anos, mas na escola, objeto desta pesquisa, é seu primeiro ano de atuação. Sua escolha profissional especificamente na disciplina de História foi motivada pelas substituições para professores de História, o que despertou seu desejo por fazer o curso. Fez a graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá) e relata que foi excelente, pois considera que teve ótimos professores, todavia avalia que contou com poucas horas de práticas pedagógicas durante os estágios de metodologias do ensino de História.

De acordo com o pensamento de Antonio Filho (2010) a formação de professores deve se constituir em elemento de desenvolvimento, embora não seja o único. Segundo este autor, pode-se sinalizar dois momentos distintos e ao mesmo tempo indissociáveis, na formação do profissional da educação, os quais são: a formação inicial e a formação continuada.

No que se refere à formação inicial, Pimenta *apud* Vidal (2001) demonstrou em seus estudos que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e categorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova

identidade do profissional docente e isso ficou evidente na fala dos professores, um distanciamento da prática das salas de aula.

Já a formação continuada caracteriza-se pela atualização, complementação e/ou aprofundamento de conteúdos relacionados à prática educativa em suas diferentes dimensões. Assim Antônio Filho (2010, p. 6), complementa afirmando que “formação inicial e continuada do professor são condições para o desempenho das atividades inerentes à função de ensinar, lecionar e educar, são requisitos inerentes à aquisição plena da profissionalização do professor”.

A formação continuada envolve, portanto todas as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais vivenciadas que ampliam a formação inicial. Nas palavras de Freire

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993a, p. 22-23).

Nesta perspectiva, surge a necessidade de compreender o papel da formação continuada como ampliação da formação inicial nos relatos destes profissionais do ensino de História das escolas do campo do município de Poxoréu. Todos os docentes da pesquisa participam da formação continuada das escolas, bem como da elaboração do projeto de formação que a escola constrói para execução no decorrer do ano.

Quando indagados se a formação continuada contempla seu trabalho, na sala de aula, os docentes informam que apesar do projeto ser construído na coletividade as temáticas trabalhadas são direcionadas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como pode ser identificado na fala do professor Barbosa:

O projeto busca atender as necessidades formativas da escola como um todo, geralmente, as áreas mais contempladas são as de linguagens e matemática, tais como: leitura, escrita e interpretação. Essas necessidades acabam sendo contempladas por outras áreas (BARBOSA, 2021)

Teixeira afirma que:

O projeto é baseado nas principais necessidades de cada disciplina e dificuldades dos alunos em cada uma delas. Me sinto contemplada, embora nós percebemos que as políticas públicas a cada ano diminuem

o nosso acesso, com a diminuição das aulas, retirando assim o momento para reflexão, para que os discentes se tornem mais questionadores do seu próprio ambiente (TEIXEIRA 2021).

Silva por sua vez, afirma que, a disciplina de História “é ainda vista como uma disciplina sem muito valor”, o que, no seu entendimento contribui para que não seja incluída especificidades da disciplina no projeto da escola.

A fala dos docentes evidencia o caráter genérico das formações e Imbernón (2010) destaca que “realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores”.

Este autor esclarece que para se ter uma formação eficiente é necessário que sejam os professores os responsáveis pelo levantamento das demandas para subsidiar sua prática, e que responda à suas necessidades e aspirações.

A partir da análise dos projetos das escolas corroborados pela fala dos docentes, apresentados, a presença da disciplina de História se apresenta como pouco relevante no contexto da formação e entendo isso como consequência da própria escrita do texto político, que não oferece entendimento claro de como o projeto precisa ser desenvolvidos nas instituições de ensino.

A ausência de temáticas específicas voltadas para o ensino de História ocasionou, em muitos, a ideia de que seu ensino é pouco relevante na construção do conhecimento.

Interessante frisar, neste momento, que, por vezes, não contemplar a disciplina de História nesta política seja intencional, uma vez que a própria conjuntura econômica e social leva a sociedade a esperar da escola uma formação técnica voltada para oferta de mão de obra qualificada, preocupação identificada na fala de Teixeira quando diz que “percebemos que as políticas públicas a cada ano limita o nosso espaço, com a diminuição das aulas, retirando assim o momento para reflexão, para que os discentes se tornem mais questionadores do seu próprio ambiente” (TEIXEIRA 2021).

Esta mesma visão é compreendida pelo professor Barbosa quando observa a perda de espaço das disciplinas de Ciências Humanas no formato do Novo Ensino Médio. Segundo ele:

O Estado propõe várias mudanças em suas políticas educacionais, mas muitas das vezes não são condizentes com a nossa realidade, escola do campo. Um exemplo disso é a criação do novo Ensino Médio, que diminuirá cada vez mais o acesso do aluno nas disciplinas

de ciências humanas. O professor deve resistir a toda essa forma de aniquilar com o ensino de História (BARBOSA, 2021).

A formação, baseada em situações centradas em diagnósticos das problemáticas definidas pela escola, responde às necessidades da escola, afirma Imbernón (2009). É desta forma que a escola se transforma em lugar de formação, segundo este mesmo autor. No entanto, ele alerta que, para que esse objetivo seja atingido, é preciso promover a autonomia e as condições necessárias. A escola deve aprender a modificar sua realidade. E uma participação significativa na formação implica sua ética, seus valores, sua ideologia que permite tomada de decisões para adequá-la de acordo com as necessidades e aspirações formativas de todo o grupo.

Nesta perspectiva, o diálogo com os professores levou à problemática central que norteou essa pesquisa: qual o significado dessa formação continuada para os docentes da disciplina de História no contexto da prática? Como ela é utilizada nas atividades da sala de aula? Tem sentido essa formação centrada na escola?

Sobre isso obtivemos as seguintes respostas:

Na minha concepção a formação continuada é uma ferramenta de suma importância para o profissional da educação, pois a mesma permite que haja o compartilhamento de experiências ao mesmo tempo que permite ao professor conhecer novas metodologias de ensino. A mesma faz que o professor possa aperfeiçoar em sua jornada formativa, utilizando metodologias diferentes em salas de aula. Particularmente, ao participar de uma formação considero que cada vez mais vou me enriquecendo de metodologias que servem tanto para a minha formação profissional, como também que posso utilizá-las em sala de aula, possibilitando o professor, no caso eu, como agente transformador. Essa formação especificamente ofertada pelo Estado, no tocante à disciplina de História deixa muitas lacunas, por não contemplar de forma específica, contudo busco fazer adequações para enriquecer minha prática com aquilo que é ofertado nos momentos formativos (Barbosa 2021).

As ações formativas, têm uma essência na construção do conhecimento de qualquer profissional, na educação, o professor deve manter essa essência constante, porque o fato de aprender é também a essência do ser humano. A educação é modificada todos os anos, novos aprendizes vão surgindo, novos caminhos serão construídos e o próprio ser humano faz as modificações do seu aprendizado. A prática pedagógica deve acompanhar a evolução constante da sociedade, ela só é excelente quando o professor a torna uma prática pedagógica intencional, observada em toda a trama envolvendo o aprendiz. Todas as formações que obtive até o momento da minha profissão contribuiu e contribui para o meu crescimento pessoal, mas com total ênfase para a minha habilitação em ensinar, pois a mim cabe toda a responsabilidade moral e ética dos seres humanos que por mim são apresentados como estudantes aprendizes. As propostas

formativas, as utilizo como meios de conexão entre o que necessito para aprender a aprender ensinar. Este ano, dos encontros formativos dos quais participei foram bastante gerais, mais voltadas para as novas tecnologias que utilizamos no ensino remoto e consegui fazer uma adequação para meu trabalho na disciplina (SILVA 2021).

Uma formação específica para a disciplina de História não acontece, e eu nunca soube se em alguma escola do campo já foi ofertada. Mas eu procuro fazer uma adequação dos temas com a minha prática em sala de aula. Curiosamente, agora refletindo, observo, que estudamos metodologia do ensino da matemática, metodologia do ensino de língua portuguesa, contudo não temos dessas temáticas para o ensino de História. Então, quando você pergunta qual o significado dessa formação para minha prática, eu poderia dizer que preciso fazer uma adequação desses momentos formativos para que tenha sentido a participação... São temas muito gerais...ou específicos para algumas disciplinas. Nisto creio que ficamos meio que à margem do processo (TEIXEIRA, 2021).

A compreensão é de que não é possível esperar por uma formação específica para aprimorar o ensino de História, o que os profissionais fazem é inserir e adequar a disciplina de História nas ações formativas que são desenvolvidas na escola. Com base nessa perspectiva, coaduno com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 74) quando afirmam que “[...] a distância entre os textos de política originais e a prática pode ser significativa. É um processo de produção e de criação, [...]”.

A formação continuada nas falas de coordenadores e professores são fundamentais para o processo de construção e reconstrução do profissional da educação.

No percurso da pesquisa é possível perceber que são feitas no contexto da prática a adequação dos textos à realidade da escola para a construção de um projeto próprio e posteriormente uma ressignificação deste documento construído para a sua aplicabilidade na prática do docente da disciplina de História, uma vez que as temáticas estudadas que partem de um diagnóstico, contemplam as demandas da escola de forma geral, sem adentrar nas especificidades, seja da disciplina de História, seja da modalidade de Educação do Campo.

A problemática que norteou esta pesquisa, permitiu-nos observar que são feitas as traduções do contexto de produção em dois momentos: quando há um diagnóstico da realidade com vistas à elaborar o projeto da escola e quando os docentes da disciplina de História fazem a adequação deste projeto para atender suas próprias necessidades, uma vez que na formação o levantamento de temáticas possui caráter generalizante por que obedece o rigor de um orientativo prescritivo da SEDUC.

A realização da formação continuada tendo a escola como seu *locus* de formação se apresenta como fundamental no desenvolvimento do trabalho docente, e foi percebido nas falas dos entrevistados, contudo, nestes mesmos relatos é evidente que, para dar significado à esta formação, é preciso que outras ações sejam envolvidas, o que nos sugere a necessidade de um projeto de formação ressignificado, mas que trabalhe com as especificidades das escolas e de acordo com as necessidades formativas dos docentes de todas as áreas, considerando a importância de todas as disciplinas para construção de um currículo abrangente.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise das políticas educacionais voltadas para a formação docente do Estado de Mato Grosso, constitui-se uma tarefa de muita reflexão, sobretudo na perspectiva da importância da contuidade dessa política para atendimento às necessidades formativas dos docentes em suas especificidades.

Em relação à tradução e significados da Política de Formação continuada dos professores de História das escolas do Campo, objeto dessa pesquisa, procurou-se compreender quais as influências que norteiam o projeto e como é interpretada e resignificada no contexto da prática.

Para subsidiar a construção, utilizamos referenciais que permitiram compreender e aprofundar sobre o tema, dentre as quais o conceito de Estado, de Educação do Campo, do ensino de História e das influências de órgãos internacionais na construção das políticas educacionais de Mato Grosso. O método do ciclo de políticas possibilitou a análise dos contextos pelos quais passam essa política de formação, bem como a compreensão da resignificação e tradução que sofrem quando no contexto da prática. Ressalto que nesta dissertação trabalhamos com a análise dos contextos de influência, da produção de texto e da prática.

Para a análise destes contextos, foram utilizados os orientativos e portarias que norteiam a formação continuada no Estado de Mato Grosso desde o ano de 2003 até 2020 e a fala dos sujeitos da pesquisa. Isso permitiu que pudéssemos delinear algumas considerações.

Nos contextos da influência e da produção de texto verificamos que a Secretaria de Estado de Educação, produz o texto que direciona as unidades escolares para a formação de seus docentes. O texto, por vezes, orientativo, apresenta um caráter diretivo, uma vez que apresenta uma série de elementos que a escola precisa seguir para a construção de um projeto próprio, que se adeque às necessidades formativas de seus educadores. O caráter generalizante dos textos, já que são produzidos para todas as unidades escolares da rede, sejam elas do campo ou urbanas, é que possibilita à escola produzir um novo texto, este com a colaboração dos profissionais que participam da formação.

O contexto da produção de texto estão nas esferas meso, quando elaborados pelo Estado e micro quando escritos pelas escolas. Neste primeiro momento é possível perceber que já iniciam as traduções, pois cada projeto é pensado para

atender as demandas específicas da unidade. Em uma análise nos projetos das escolas observa-se que cada uma segue um direcionamento que, de acordo com os coordenadores é pensado a partir de um diagnóstico da realidade, voltado para a melhoria da prática, com foco sempre na melhoria do processo ensino aprendizagem do aluno, contudo cabe destacar, que seguem o direcionamento do que se espera os orientativos, quando tratam de maneira igualmente geral a formação na escola enfocando algumas disciplinas como centrais para o processo de formação.

No que concerne ao contexto da prática, a análise foi feita baseada nas falas do professores de História e dos coordenadores pedagógicos. A formação continuada proposta pelo Estado, como foi apresentado na fala dos coordenadores e reiterada nas falas dos professores, não contempla as especificidades, seja da disciplina de História, seja da modalidade de escola do Campo. Nesta perspectiva, quando chega no contexto da prática para que ela tenha significado é preciso que os professores de História façam uma adaptação.

Observamos que compreendem o projeto de formação como parte fundamental no exercício da docência, contudo não se sentem contemplados nessa formação, apesar de toda a tradução que é feita no contexto da prática. A ausência de temáticas específicas da disciplina de História nos projetos de formação reforça esta constatação.

Essa problemática é ainda mais acentuada quando as formações deixam de acontecer em um espaço de trocas e de diálogo como está se desenhando e tomando forma a oferta da formação continuada para os profissionais da Educação de Mato Grosso.

É diante disto, que os docentes do ensino de História, a partir de suas particularidades adaptam a formação de acordo com as demandas da disciplina, e deste modo conseguem enfrentar os desafios que o trabalho com a disciplina apresenta.

Esta situação permite inferir que, de fato, os autores das políticas não podem controlar os significados que seus textos podem ganhar na prática, pois, ao interpretar as políticas, cada um o faz considerando suas particularidades.

De todo modo, compreendemos que a existencia da Formação Continuada, tendo a escola como seu espaço para acontecer enriquece a prática pedagógica daquele que está disposto a ressignificar sua prática.

Apesar dos desafios que a disciplina apresenta, o trabalho torna-se possível porque é feito na coletividade. Atribuir significado ao ensino de História poderia ser foco de estudo uma vez que é uma disciplina relevante para a formação do cidadão crítico e transformador

Com base nas análises realizadas nesta pesquisa, ressaltamos que as políticas de formação continuada são influenciadas por questões históricas e sociais que vêm configurando as propostas formativas, inclusive, requer atenção para o formato privatizante que assumiu especialmente neste ano de 2021.

A realização da ação formativa no interior da escola comprova que ela é um espaço formativo e coletivo de discussões. Lugar propício para se pensar as ações educacionais a partir do “chão” da escola, pois só assim poderá atender suas reais necessidades.

As entrevistas nos permite verificar que a formação não consegue contemplar todas as dimensões necessárias para atender as demandas do processo ensino aprendizagem, por este motivo concebemos como importante que a escola, local onde acontece as traduções dessas políticas, faça uma reflexão acerca da forma como ela tem sido apresentada aos docentes e encontre formas de atender também as demandas formativas presentes em outras disciplinas.

A formação continuada na estrutura como está apresentada às escolas, vem imbuída de significados, pois representa uma política pública e por este motivo está posta para atender a esta política. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem precisa ser significativa e que o processo de formação docente se constitui em um importante aprendizado para a construção da praxis, coordenadores e professores entendem que o sentido desta formação está presente na medida em que eles se apropriam dos textos políticos, produzidos no contexto da influência e da produção de texto e fazem esta ressignificação para a efetivação de sua prática.

Os documentos oficiais encaminhados para as unidades escolares não respondem às especificidades quanto às peculiaridades das escolas sejam quanto à suas formas de atendimento, modalidades e localização(urbanas ou campo) e tampouco responde aos anseios docentes quando se trata de uma formação que contemple as áreas e ou disciplinas de atuação.

Nestas observações, não se evidencia a disciplina de História como relevante no contexto de produção dos textos oficiais e dos próprios textos da escola dentro do

projeto de formação continuada . Somente quando chega no contexto da prática é que os professores ressignificando a formação que é ofertada e atribuem sentido à ela.

A luta pela formação continuada constitui-se sobretudo nos últimos tempos de tarefa árdua, tendo em vistas os demontes, o engessamento e o caráter tecnicista proposto para a formação dos professores com vistas à atender à Base Nacional Comum Curricular.

Outrossim, cabe um olhar para as políticas de formação que vem se desenhando no cenário atual, claramente voltadas para a privatização da formação continuada, retirando da escola esse espaço de diálogo, de trocas e de crescimento do profissional, delegando à empresas privadas o papel de formadoras, através de plataformas digitais como ocorreu no ano de 2021.

O alerta se faz necessário, uma vez detectada que mesmo a escola fazendo a tradução dos textos políticos para adequar às suas necessidades, alguns profissionais não se sentem contemplados, como é o caso dos profissionais do ensino de História, e entendemos que a situação tende a se agravar, com uma formação oferecida tal e qual a proposta dos textos políticos sem levar em conta as particularidades das instituições de ensino que compõem um estado tão vasto como Mato Grosso.

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado. (FREIRE, 1996, p.48).

Por fim, não pretendemos aqui, apresentar soluções para as dificuldades que se apresentam na formação continuada proposta pelo Estado, todavia, tendo conhecimento das lacunas dessa formação, no contexto da prática, alertamos para a necessidade, no caso das escolas do campo para uma ressignificação que contemple seja os sujeitos do campo, seja os docentes que atuam nas diversas áreas que compõem o currículo, sem valorizar umas em detrimento de outras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. da C. C. de. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 31, 2008, Caxambu.
- ALMEIDA, L. R. de. **A dimensão relacional no processo de formação docente: O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, p. 77-78, 2000.
- ANFOPE. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE – 2021**. São Paulo, 2021.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Análíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- _____. **Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG. 2014.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. **Resumo Executivo**. Washington, 2011.
- BASTOS, R. M. B.; ROCHA, A. R. M. e. **Banco mundial: aprendizagem para todos até 2020 – breves notas sobre uma estratégia de legitimação**. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/semanadeeducacaouece/anais/trabalhos_completos/210-26828-15092015-071632.doc>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- _____. A política educacional do Banco Mundial para os países periféricos como expressão da geopolítica do conhecimento. **Revista Contribuciones a las Ciencias**

Sociales, n. 27. Janeiro-março. 2015. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/01/geopolitica.html>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989

BRASIL. **Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC, 2007. 81 p.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 15 de abril de 2020.

_____. **Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2001.

_____. **Parecer CNE/CEB n° 24 de 15 de setembro de 2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2004.

_____. **Lei n° 11.114, de 16 de maio de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2005.

_____. **Lei n° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n°. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2006.

_____. **Emenda Constitucional n° 59**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de novembro de 2009.

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

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

CABRINI, C. et al. **O ensino da história revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2013.

CEFAPRO-MT. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: <<https://roocefapro.blogspot.com/2013/03/politica-de-formacao-dos-profissionais.html>>. Acesso em 8 dez. 2021.

CERRI, L. F. Os objetivos do ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

CIAMPI, H. O Processo do Conhecimento/pesquisa no ensino de história. In: História & Ensino: **Revista do Laboratório de Ensino de História**. Londrina . Eduel. 2003.

CORSETTI, B. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **Revista História da Educação**, v. 4, n. 8, p. 175-192, 2000.

DA CUNHA, E. V. R.; GARSKE, L. M. N. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 26-34, 2018.

FAVRETTO, I. de O. G. **A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias Formadoras**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

FERNANDES, L. Z.; SCHMIDT, M. A.. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FILGUEIRAS, V. L. A formação continuada dos professores de História no contexto das políticas públicas para a Educação Básica em Mato Grosso. **Revista Polyphonia**, 21(1), 228. 2011. <https://doi.org/10.5216/rp.v21i1.16309>.

FILHO, A. P. Diferentes **Concepções Teóricas sobre formação de professores: Formação inicial e formação continuada**. 2010. Disponível em: <https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=4462>. Acesso em: 6 ago. 2021.

FONSECA, S.G. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP. Papyrus, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 27ª edição. Editora Paz e Terra. São Paulo. 2003.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, L. C. de. **Mudanças e inovações na educação**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 185p

GARCIA, C. M. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Lamparina, 2021.

HAYEK, F. A. von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Bibliex Cooperativa, 1994.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre. Artmed, 2010.

INEP. **Resumo técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo, Tese de Doutorado, USP, 1998.

LEITE, Y. U. F. et al. Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, v. 33, 2010.

Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Res.pdf>>. Acesso dia: 10 mar. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MACHADO L. C. T. M. **Da educação rural à educação do campo**: conceituação e problematização. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf>. Acessado em 28 jun. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. 27.94 (2006): 47-69.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>>. Acesso em 4 set. 2021.

_____; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei complementar 50/1998 (1998)**. Dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (2018). **Orientativo Pró-Escolas Formação 2018**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (2017). **Orientativo Pró-Escolas Formação 2017**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2019). **Orientativo do Projeto de Formação da/na escola 2019**. Cuiabá: SPDP/SEDUC.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2016). **Orientativo para Formação e Desenvolvimento Profissional na Escola 2016**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT

_____. Secretaria de Estado de Educação (2010). **Parecer Orientativo n. 01/2010 referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2009). **Parecer Orientativo n. 02/2009 referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2012). **Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2011). **Parecer Orientativo n. 01/2011 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2014). **Parecer Orientativo n. 01/2014 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2013). **Parecer Orientativo n. 01/2013 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2010). **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2003). **Programa de Formação Continuada Sala de Professor**. Cuiabá: SDF/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação. (2020). **Projeto Sala de Educador 2020**. Cuiabá: SPDP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2007). **Projeto Sala de Educador 2007**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2006). **Projeto Sala de Professor 2006**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2015). **Sala de Educador: Orientativo 2015**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

_____. Secretaria de Estado de Educação (2008). **Proposta de Orientação para o desenvolvimento do Projeto Sala de Professor**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

MORGADO, J. C. (2003). **Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular**. Tese de Doutorado (policopiado). Braga: Universidade do Minho.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, v. 15, p. 77-87, 2007.

NEGRINE, A. **Terapias Corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

PALMEIRA, M. J. de O. Natureza e Conteúdo das Políticas Públicas na Atualidade: Notas introdutórias. Salvador: **Revista da FAEBA**, Ano 5, n.º 6 (jul./dez.), 1996.

PARO, V. H. **Diretor da escola: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez. 2015.

PEREIRA, I. B. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2012.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRY, A. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PÉRICLES, H. B. da S. In: **O papel da história na formação da cidadania.** Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/o-Papel-Da-Hist%C3%B3ria-Na-Forma%C3%A7%C3%A3o/221876.html>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012

PUCCI, R.; ANTUNES-SOUZA, T. Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Contexto de Implementação da BNCC. In: AMESTOY, M. B. et. al. **BNCC em Cenários Atuais: Currículo, Ensino e a Formação Docente.** Santa Maria: Arco Editores, 2021.

RECK, J. et al. Política da Seduc para Educação do Campo. In: RECK, Jair (org.) **Novas perspectivas para a Educação do Campo em Mato Grosso, Contexto e Concepções: (Re) Significando a Aprendizagem e a Vida.** Cuiabá: Defanti, 2007, p. 13-33.

RUA, M. das G. **Políticas Públicas.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SANTOS, W. G. dos. **Cidadania e Justiça: política social na ordem brasileira.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, M. A. M. dos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: _____. BARCA, Isabel. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Editora Unijuí, 2009a, p. 21-51.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** Cengage Learning, 2014.

SILVA, M. G. **Pra que serve o ensino de história?** Um debate a partir da formação de professores. 2018, vol.3, n.9. ISSN 2526-1126.

SILVA, T. T. da. Quem escondeu o currículo oculto. In: **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, Autêntica, 1999: 77-152.

SIQUEIRA, E. F. L.; ROSSETTO, O. C.; SOUZA, S. F. Políticas públicas para a educação do campo em Mato Grosso-Brasil. **Revista Mato-Grossense de Geografia**, v. 17, n. 1, 2014.

SOUZA, L. G. de. **Avaliação pública de políticas educacionais: concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil.** Salvador, 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n2 13. São Paulo: Anped, jan./fev./mar./abr., pp. 5-24. 2000.

TEIXEIRA, F. dos S.; SILVA, M. de J. A.; LIMA, M. da G. **O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional.** Disponível em <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf>. Acesso em 07 dez. 2021.

TODOS, Declaração Mundial Sobre Educação Para. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: **Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien, Tailândia. 1990.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

VAITSMAN, J.; RIBEIRO, J. M.; LOBATO, L.. **Policy analysis in Brazil: the state of the art.** Bristol: Policy Press at University of Bristol, 2013b. p. 1-12.

VIDAL, M. H. C.; BERNARDES, A. A. M.; SOUSA, S. B. A formação docente frente os desafios na superação da racionalidade técnica: uma experiência de formação pessoal. **Caderno de Educação Escolar**, Uberlândia, ano 2, n.1, p.17-25, 2001.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. **Princípios e concepções da educação do campo.** 2018.

ZAMBONI, E.; GUIMARÃES, S. (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ZIECH, M. E. A Educação do Campo na Perspectiva da Educação Popular. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 102, p. 100-117, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6463>>. Acesso em 28 jun. 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisadora: Ana Rosa Gomes Ferreira
Orientadora Profa. Dra Lindalva Maria Novaes Garske

PARTE I – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO/A PARTICIPANTE (PROFESSOR/A)

I. IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome: _____
- 2) Data de Nascimento: ____/____/____
- 3) Escola em que trabalha: _____

II. FORMAÇÃO

- 1) Nível Superior - Curso:
 - a. Ano de conclusão:
 - b. Instituição:
- 2) Pós-Graduação:
 - a. Especialização: () SIM () NÃO
 - i. Em:
 - ii. Instituição:
 - b. Mestrado: () SIM () NÃO
 - i. Em:
 - ii. Instituição:
 - c. Doutorado: () SIM () NÃO
 - i. Em:
 - ii. Instituição:.....

III. DADOS GERAIS

1. Atividades em Escola(s):

- a) Há quanto tempo atua como professor/a em rede(s) de ensino:
 () Privada por:anos.
 () Pública Municipal por:anos.
 () Pública Estadual por:anos.
- b) Qual a carga horária de trabalho semanal na Escola?horas.
- c) Atua no Ensino Fundamental ministrando a disciplina de História em turmas.
- d) Atua no Ensino Médio? () SIM () NÃO - ministrando a disciplina de História em turmas.
- e) Em quantas escolas trabalha hoje?
- f) Qual a c/h de trabalho semanal?
- g) Regime de trabalho:
 () Contrato temporário desde:
- () Concurso:

2. Tempo de exercício no magistério:

- a) No ensino fundamental:
- b) No ensino médio:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisadora: Ana Rosa Gomes Ferreira
Orientadora Profa. Dra Lindalva Maria Novaes Garske

PARTE II – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXOS TEMÁTICOS	SIGLAS
I. FORMAÇÃO INICIAL	BNCC – Base Nacional Comum Curricular
II. EDUCAÇÃO EM HISTÓRIA	
III. POLÍTICAS PÚBLICAS	CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
IV. FORMAÇÃO CONTINUADA	DRC – Documento de Referência Curricular SEDUC - MT – Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso

I. FORMAÇÃO INICIAL

- 1) Você poderia falar dos motivos de sua escolha para cursar a graduação em história?
- 2) Como avalia sua formação inicial para a docência em história?
- 3) Poderia apontar lacunas e pontos fortes do curso de graduação?
- 4) O que é o ensino de história para você?

II. EDUCAÇÃO EM HISTÓRIA

- 1) Você poderia dizer o que entende por educação?
- 2) Para você, qual a importância da disciplina de história no currículo escolar?
- 3) Como avalia seu desenvolvimento profissional desde a formação inicial até os dias atuais? (Formação Continuada)
- 4) Sua prática pedagógica está ancorada por qual pressuposto teórico?

III. POLÍTICAS PÚBLICAS

- 1) Você conhece a políticas de formação do estado?
- 2) Em que medida o projeto de formação atende as (necessidades das) da sua área de atuação?

- 3) Você tem críticas ao papel do Estado nas políticas educacionais nos últimos anos?
- 4) Você vê relações entre essas políticas e a sua carreira?
- 5) O que é ser professor/a de história no contexto destas políticas?

VII. FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) Você conhece as propostas políticas de formação docente Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC – MT)?
- 2) Como são orientados os processos de formação docente na sua escola? Segue algum orientativo para a elaboração do projeto?
- 3) Você participa da construção do projeto de formação continuada elaborado pela escola?
- 4) O projeto é elaborado de modo que contemple as necessidades formativas da disciplina de História?
- 5) Como foi realizado o diagnóstico das necessidades formativas dos profissionais da escola? Você se sente contemplado com essa formação?
- 6) Na sua opinião os processos formativos atendem as reais necessidades para atuar na disciplina de História?
- 7) Na sua opinião como devem ser elaboradas as políticas de formação docente?
- 8) Como você vê a atuação dos CEFAPROS, nos processos formativos que acontecem na escola?
- 9) Qual a sua participação nos processos de formação?
- 10) Como professor/a, você tem sonhos em relação à educação?

FECHAMENTO

- 1) Gostaria de complementar algum aspecto do que disse até aqui?

Agradeço a sua disposição em participar deste trabalho, que espero, possa contribuir para a reflexão da nossa prática em sala de aula e nos ambientes de formação aos quais temos acesso e oportunidade de participar.

Muito obrigada!!!!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisadora: Ana Rosa Gomes Ferreira
Orientadora Profa. Dra Lindalva Maria Novaes Garske

PARTE I – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO/A PARTICIPANTE (COORDENADOR/A)

I. IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome: _____
- 2) Data de Nascimento: ____/____/____
- 3) Escola em que trabalha: _____

II. FORMAÇÃO

- 1) Nível Superior - Curso:

 - a. Ano de conclusão:
 - b. Instituição:

- 2) Pós-Graduação:
 - a. Especialização: () SIM () NÃO
 - i. Em:
 - ii. Instituição:
 - b. Mestrado: () SIM () NÃO
 - i. Em:
 - ii. Instituição:
 - c. Doutorado: () SIM () NÃO
 - i. Em:
 - ii. Instituição:

III. ATIVIDADES EM ESCOLA(S)

1. Há quanto tempo atua como coordenador/a em rede(s) de ensino:
 - a. () Privada por:anos.
 - b. () Pública Municipal por:anos.
 - c. () Pública Estadual por:anos.
2. Qual a c/h de trabalho semanal?
3. Regime de trabalho:
 - a. () Contrato temporário desde:
 - b. () Concurso:
4. Que outras funções você já desempenhou na Escola? Por quanto tempo?.....
.....



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisadora: Ana Rosa Gomes Ferreira
Orientadora Profa. Dra Lindalva Maria Novaes Garske

PARTE II – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXOS TEMÁTICOS	SIGLAS
V. FORMAÇÃO INICIAL	BNCC – Base Nacional Comum
VI. EDUCAÇÃO	Curricular.
VII. POLÍTICAS PÚBLICAS	CEFAPRO - Centro de Formação e
VIII. PLANEJAMENTO	Atualização dos Profissionais da
IX. TRABALHO PEDAGÓGICO	Educação Básica.
X. FORMAÇÃO CONTINUADA	DRC – Documento de Referência
	Curricular.
	SEDUC - MT – Secretária de Estado de
	Educação de Mato Grosso.

I. FORMAÇÃO INICIAL

- 1) Qual a sua Formação inicial.
- 2) Como avalia sua formação inicial para o exercício da função de coordenador/a pedagógico/a?
- 3) Poderia apontar lacunas e pontos fortes do curso de graduação para o exercício de sua função atual?

II. EDUCAÇÃO

- 1) Você poderia dizer o que entende por educação?
- 2) Na sua concepção, ensinar e educar são a mesma coisa?

III. POLÍTICAS PÚBLICAS

- 1) Em que medida as políticas públicas de formação atendem as (necessidades das) escolas?
- 2) Quais são as necessidades atuais de sua escola? Há discussão sobre essas necessidades e ações na escola?
- 3) Você tem críticas ao papel do Estado nas políticas educacionais nos últimos anos?
- 4) Você vê relações entre essas políticas e a sua função atual na escola?
- 5) Como você percebe sua atuação individual e a atuação de sua escola nessas políticas?

- 6) Você concorda com a fixação de uma base comum que estabelece conhecimentos iguais para todas as escolas?
- 7) Para você, quais são os maiores problemas que a escola pública enfrenta hoje?

V. TRABALHO PEDAGÓGICO

- 1) Muito se fala sobre o poder da escola na formação das pessoas, da sociedade. Como você se percebe diante dessa afirmativa?
- 2) Há discussão na escola sobre as dificuldades que os professores enfrentam ao ensinar? Que tipos de dificuldades aparecem no cotidiano escolar?
- 3) Você encontra apoio para o trabalho pedagógico na escola? De que forma?
- 4) Como avalia seu desenvolvimento profissional desde a formação inicial até os dias atuais?
- 5) Como se dá sua atuação na produção curricular na escola?
- 6) Como se dá a relação com seus colegas no trabalho pedagógico na escola?
- 7) Acha que sua prática na escola tem se relacionado com questões sociais e políticas? E a da escola, em geral?
- 8) Como coordenador/a, você tem sonhos em relação à educação?

VIII. FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) Poderia relatar como tem se dado a formação continuada na sua escola?
- 2) Você faz investimentos pessoais em sua formação?
- 3) A política de Formação Continuada para os professores da Rede Estadual atende às expectativas das escolas?
- 4) Como são orientados os processos de formação docente na sua escola? Segue algum orientativo para a elaboração do projeto?
- 5) Como foi realizado o diagnóstico das necessidades formativas dos profissionais da escola?
- 6) Qual sua atuação no processo de formação da escola?
- 7) Tem alguma formação específica para o coordenador como responsável pela formação na escola?
- 8) Você se sente preparado para conduzir a formação na escola?
- 9) Como você avalia a atuação do CEFAPRO no processo de formação continuada?
- 10) Existe demanda dos profissionais da disciplina de História para a formação continuada neste componente?

FECHAMENTO

- 1) Gostaria de complementar algum aspecto do que disse até aqui?

Agradeço a sua disposição em participar deste trabalho, que espero, possa contribuir para a reflexão da nossa prática em sala de aula e nos ambientes de formação aos quais temos acesso e oportunidade de participar.

Muito obrigada!!!!

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisadora: Ana Rosa Gomes Ferreira
Orientadora Profa. Dra Lindalva Maria Novaes Garske

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: PROJETO SALA DE EDUCADOR: SIGNIFICADO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO DE POXORÉU

Colaborador:

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **PROJETO SALA DE EDUCADOR: SIGNIFICADO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO DE POXORÉU**, a ser desenvolvida pela mestrandia **Ana Rosa Gomes Ferreira**, portadora do CPF: 91327172100, RG 1120118-5 SSP/MT, telefone (66)9 969426999, e-mail prof.ana01@hotmail.com, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais, e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone (66)3410-4035, sob orientação da Professora Doutora **Lindalva Maria Novaes Garske**, que poderá ser contatada pelo telefone (66) 9 9687 6018.

A pesquisa tem por objetivo analisar o significado da formação continuada para os professores e professoras da disciplina de História das escolas do campo de Poxoréu, da rede estadual de ensino.

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, de modo a resguardar todos os seus direitos enquanto colaborador, previstos na Resolução nº510/2016 e Resolução nº 466/2012 em que se considera dentre outros aspectos, o agir ético do pesquisador e ação conscientes do participante

É importante esclarecer para que tome ciência, de que o CEP é um colegiado interdisciplinar e independente com deveres regulamentados por lei, responsável pela avaliação dos aspectos éticos desta pesquisa que neste caso envolve seres humanos. A avaliação realizada pelo CEP incidiu somente sobre os procedimentos metodológicos que impliquem em riscos aos participantes e a devida proteção dos direitos dos mesmos nesta pesquisa. A atuação pelo Comitê contribui para a qualidade das pesquisas, para a discussão do papel dela no desenvolvimento social

da comunidade e para valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta está adequada as normas sobre ética em pesquisa.

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável e integrará o acervo da pesquisa. Em caso de recusa, ou se resolver, a qualquer momento, desistir de participar você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que a pesquisa está registrada

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas questões em entrevista individual encaminhada por e-mail sobre o tema da pesquisa, e participar de uma conversa via plataforma digital (google meet) que será gravada e depois transcrita. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. E, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).

Esta pesquisa gera possibilidades mínimas de riscos tais como: constrangimento, mudança na rotina, consumo de tempo ao responderem ao questionário. Assim, para evitar possíveis desconfortos serão asseguradas medidas, a fim de evitar o dano ou atenuar seus efeitos, obedecendo aos critérios definidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que dispõem sobre os princípios éticos de pesquisas que envolve seres humanos, como forma de garantir a liberdade de participação seguiremos os seguintes critérios:

- as entrevistas serão previamente agendadas
- será garantido liberdade para não expor questões constrangedoras, assegurando a liberdade de respostas, confidencialidade e a privacidade.
- As gravações serão transcritas de forma fidedigna e levada à apreciação antes de ser juntada ao texto.
- Será garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- Poderá decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;

Caso seja necessário ainda, conforme a referida resolução, é direito do participante:

- a) Se for o caso, ressarcimento das despesas pela pesquisadora, diretamente decorrentes da participação do colaborador na pesquisa;
- b) O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização;

- c) Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP ou Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

Caso sejam identificados danos decorrentes da participação na pesquisa, o diálogo com a pesquisadora, o CEP poderá ser requerido, através dos endereços indicados abaixo, para que se discutam possíveis soluções.

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, será a provocação de uma reflexão em relação a ação docente e os reflexos da formação continuada para o crescimento profissional. Além disso favorecerá a reflexão do papel da escola no contexto da prática das políticas implementadas, sua ação ao efetivar essas políticas, se apenas as reproduz ou as ressignifica dando características próprias de acordo com o ambiente na qual está sendo implantada.

A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa, nos canais de comunicação mencionados neste documento.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Todas as páginas deste documento deverão ser rubricadas pelo pesquisador bem como pelo colaborador/ participante da pesquisa a fim de garantir a integridade do documento.

CONTATOS

Pesquisadora: Ana Rosa Gomes Ferreira, telefone (66) 9 9694-2699,

E-mail prof.ana01@hotmail.com

Professora Doutora **Lindalva Maria Novaes Garske**, telefone (66) 9 9687-6018,

E-mail: lindalvanovaes@gmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Área das Ciências
Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso
CEP/Humanidades/UFMT**

Coordenadora Profa. Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro

Avenida Fernando Correa da Costa, 2367 – Instituto de Educação – Térreo – Sala

102 Cidade Universitária – 78060-900 – Cuiabá /MT Tel.: (65) 3615-8935

E-mail: cephumanas@gmail.com ou cephumanas@ufmt.br ou Horário de

funcionamento: Das 08:00h as 12:00h e das 14:00h as 18:00h

Considerando os dados acima, eu,

CONFIRMO ter sido informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos do estudo

proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora responsável me explicou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso, com sede no Câmpus Universitário de Rondonópolis. Assim, **DECLARO** o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, **AUTORIZO** a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Rondonópolis, 19 de dezembro de 2020.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DO NOME DAS ESCOLAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisadora: Ana Rosa Gomes Ferreira
Orientadora Profa. Dra Lindalva Maria Novaes Garske

Termo de Autorização uso do nome das escolas

Solicito anuência/autorização para a utilização do nome desta escola na pesquisa/dissertação cujo tema é **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO: TRADUÇÃO E SIGNIFICADO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO DE POXORÉU** da pesquisadora Ana Rosa Gomes Ferreira, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, na área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Data: 16/06/2021

Nome do pesquisador: Ana Rosa Gomes Ferreira

Eu, diretora da escola
..... autorizo a utilização do nome da Escola na
pesquisa/dissertação conforme solicitado acima.

Data:

Assinatura e carimbo institucional: _____