



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



CLATONE ALMEIDA DE MAGALHÃES

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA: CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DE BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
RONDONÓPOLIS – MT**

**RONDONÓPOLIS – MT
2022**

CLATONE ALMEIDA DE MAGALHÃES

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA: CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DE BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
RONDONÓPOLIS – MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus universitário de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

RONDONÓPOLIS – MT

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A447p Magalhães, Clatione Almeida de.

A Política de Formação Docente na Escola: Concepções dos Professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis - MT / Clatione Almeida de Magalhães. -- 2022

186 f. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.

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 Docente.. 2. Formação Centrada na Escola.. 3. . Professores de Biologia.. 4. Concepção de Educação. 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: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA: CONCEPÇÕES
DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
RONDONÓPOLIS-MT.**

AUTOR (A): MESTRANDA CLATIONE ALMEIDA DE MAGALHÃES.

Dissertação defendida e aprovada em **31/03/2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO (PRESIDENTE BANCA /
ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTORA LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE (EXAMINADOR INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTORA CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO (EXAMINADOR EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

4. DOUTORA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA (EXAMINADOR SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 31/03/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Cassia Alessandra Domiciano, Usuário Externo**, em 01/04/2022, às 14:35, 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 **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 01/04/2022, às 17:00, 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 **LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 05/04/2022, às 12:45, 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 **ADEMAR DE LIMA CARVALHO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 05/04/2022, às 15:42, 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_orga_o_acesso_externo=0, informando o código verificador **4447499** e o código CRC **97CD704A**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Maria Benigna de Almeida que carinhosamente chamo de Bê, por seu exemplo de luta. Ao meu pai José Urbano Magalhães (in memorian) que foi subtraído da minha existência aos 04 anos de idade. Aos meus filhos amados Guilherme e Arthur por compreender o significado do amor verdadeiro e aos meus irmãos queridos, Denis e Walter. A vocês minha gênese biológica dedico esta produção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me dado forças e me sustentado até aqui. Aos meus filhos, Guilherme e Arthur, por me acompanharem de perto durante todo o tempo da pesquisa e estudos e por dividirem comigo este momento tão importante na minha vida.

Ao meu braço forte e mão amiga, Maria José Souza Silva, que cuida da minha família para que eu possa trabalhar e estudar, sempre me ouvindo e apoiando. A você, gratidão!

À minha família e a todos os meus amigos que compreenderam os momentos de ausência nesta fase de estudo e ficaram na torcida para que eu efetivasse essa conquista.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Ademar de Lima Carvalho, pela oportunidade proporcionada, por ter me orientado ao longo da pesquisa, ampliando a minha compreensão pelas sugestões de leituras e, principalmente, pelo desenvolvimento da autonomia durante todo o processo da escrita da dissertação. Minha admiração, respeito e gratidão!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação que muito contribuíram para a minha formação pessoal e profissional. Estou convicta de que, sem as aprendizagens/conhecimentos construídos nas disciplinas cursadas, não seria possível desenvolver esta dissertação. Agradeço à equipe de Secretaria do Programa pela competência e por ter me auxiliado quando precisei.

À assessoria pedagógica, aos diretores das escolas da rede estadual de ensino que concederam autorização para que eu fizesse a pesquisa na instituição educativa e, aos coordenadores, pela solicitude nas providências dos documentos para a pesquisa.

Aos cinco professores de Biologia da rede estadual de ensino de Rondonópolis/MT por terem aceitado prontamente participar da investigação, por terem dedicado o seu tempo, pelas respostas sérias e comprometidas, por terem colaborado e acreditado no desenvolvimento da pesquisa como possibilidade de mudanças.

Aos professores que participaram de minha banca na etapa de qualificação e defesa por colaborarem significativamente para que esta dissertação ficasse melhor.

Aos colegas do grupo de estudo pelas vivências compartilhadas e por contribuírem com a minha aprendizagem e com o meu processo de formação humana.

Um agradecimento especial à Marcia Inês de Souza pela prontidão, solicitude, por ter compartilhado vários referenciais teóricos comigo o que facilitou muito nesta jornada.

Enfim, agradecer é o momento de reconhecer todos que fizeram parte deste momento especial na minha vida, contribuindo significativamente para minha formação. Inspirada pela filosofia freiriana, aprendi com o mestrado que não é possível “ler o texto fora do contexto” e que, com a perseverança, é possível alcançarmos os nossos sonhos. Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa se situa no campo educacional, na área de Ciências Humanas e Sociais, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso. Este trabalho foi desenvolvido em Escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Rondonópolis/MT, com cinco professores de Biologia. O estudo visou responder o seguinte problema de pesquisa: Como os professores de Biologia concebem as políticas de formação docente de MT por meio da formação centrada na escola? O objetivo principal foi investigar as concepções dos professores de Biologia acerca das políticas de formação docente de Mato Grosso a partir da formação centrada na escola. Foram delineados quatro objetivos específicos: 1) Analisar os documentos que permeiam os processos formativos (Orientativos de Formação Docente do estado de Mato Grosso, Projeto de Formação da Escola, Projeto Político Pedagógico); 2) Investigar de que forma os professores de Biologia concebem a formação centrada na escola para a melhoria de sua prática; 3) Analisar se as temáticas estudadas durante a formação contribuem para melhorar a práxis desses professores; 4) Compreender qual a concepção que esses professores possuem sobre educação, sujeito e sociedade. Assumo a abordagem qualitativa nesta pesquisa. O estudo foi tecido à luz da dialética e da fenomenologia, método que investiga e interpreta a realidade em movimento de práxis, a partir do mundo vivido pelos sujeitos em seus contextos sociais, neste caso, a escola. Autores como Kosik (1976), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Freire (2011), Chizzotti (2008), Bicudo (2011) subsidiaram este estudo. Para a pesquisa do tipo estado do conhecimento, reportei-me, aos trabalhos de Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006). Ao abordar sobre a Gestão democrática, subsidiei-me em Freire (2007), Paro (2007), Drabach (2018), Costa e Domiciano (2020), Domiciano, Cossetin e Drabach (2021). Para discutir a Formação centrada na escola, fundamentei-me nos pressupostos teóricos de Carvalho (2019), Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016), enquanto a Organização do trabalho pedagógico a partir do pensamento de Paro (2012), Ferreira e Fuentes (2017). Ao tecer sobre a Política de Formação de Mato Grosso e o CEFAPRO, dialoguei com Rocha (2010), Cunha e Garske (2018). Para a efetivação deste estudo, utilizei como instrumentos de coleta de investigação: análise de documentos que permeiam os processos formativos, entrevista semiestruturada e pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciaram uma política de formação docente que imprime como sinônimo de qualidade alcançar índices nas avaliações externas e internas, concepções bem diferentes das apresentadas pelos professores que anseiam por uma formação mais humana. O estudo demonstrou que a política de formação docente de MT, ao priorizar a escola como centro dos processos formativos, constituiu-se em um modelo bem aceito pelos professores por se basear na realidade concreta. Os professores compreendem a importância da formação centrada na escola para a melhoria do desenvolvimento individual, coletivo e institucional, bem como da atuação do CEFAPRO. Entretanto, na prática, a política de formação e a relação com as concepções dos professores de Biologia são permeadas por antagonismos e contradições.

Palavras-Chave: Política de Formação Docente. Formação Centrada na Escola. Professores de Biologia. Concepção de Educação.

ABSTRACT

This research is placed in the educational field, in the area of Human and Social Sciences, linked to the Postgraduate Program of the Federal University of Mato Grosso. This work was developed in Schools of the State Educational District in the city of Rondonópolis/MT, with five teachers of Biology. The study aimed at responding the following research problem: How do the Biology teachers conceive the policies of teacher education in MT through education centered in school? The main objective was to investigate the conceptions of the Biology teachers regarding the policies of teacher education in Mato Grosso from the education centered in school. Four specific objectives were outlined: 1) Analyze documents which pervade the educational processes (Guidelines of Teacher Education in the state of Mato Grosso, Project of Education of the School, Political Pedagogical Project); 2) Investigate how the Biology teachers conceive education centered in school for the improvement of their practice; 3) Analyze if the themes studied during the education contribute to improve the praxis of these teachers; 4) Comprehend what is the conception that these teachers have in relation to education, individual and society. I assume the qualitative approach in this research. The study was woven in light of the dialectic and the phenomenology, method that investigates and interprets reality in movement of praxis, from the world lived by individuals in their social contexts, in this case, school. Authors like Kosik (1976), Triviños (1987), Bogdan and Biklen (1994), Freire (2011), Chizzotti (2008), Bicudo (2011) subsidized this study. For the research of type state of knowledge, I reported myself, to the studies of Ferreira (2002), Romanowski and Ens (2006). To approach democratic administration, I subsidized myself on Freire (2007), Paro (2007), Drabach (2018), Costa and Domiciano (2020), Domiciano, Cossetin and Drabach (2021). To discuss Education centered in school, I based myself on the theoretical assumptions of Carvalho (2019), Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016), while the Organization of the pedagogical work based on the thoughts of Paro (2012), Ferreira and Fuentes (2017). To weave on the Policy of Education of Mato Grosso and CEFAPRO, I dialogue with Rocha (2010), Cunha and Garske (2018). For the realization of this study, I utilized as data collection instruments: analysis of documents that pervade the educational processes, semi structured interviews and bibliographic research. The results evidenced a policy of teacher education that imprints as synonym of quality reaching indexes on external and internal assessments, conceptions much different than those presented by the teachers who long for a more human education. The study demonstrated that the policy of teacher education of MT, by prioritizing school as center of educational processes, arose a model much accepted by teachers for being based on concrete reality. The teachers comprehend the importance of the education centered in school for the improvement of the individual, collective and institutional development, as well as the performance of CEFAPRO. However, in practice, the policy of education and the relation with the conceptions of the Biology teachers are permeated by antagonism and contradictions.

Keywords: Policy of Teacher Education. Education Centered in School. Biology Teachers. Conception of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEs	Apoio Administrativo Escolares
ADEPE M	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAED	Centro de Política Públicas e Avaliação da Educação
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Atualização dos Profissionais da Educação
CEFOR	Centro Permanente de Formação de Professores
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DRC-MT	Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
DEM	Democratas
DRE	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GED	Gestão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAS	Processo de Atribuição dos Servidores
PEIP	Projeto de Estudos de Intervenção Pedagógica
PEFE	Pró-Escola Formação na Escola
PEFC	Pró-Escola Formação no CEFAPRO
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PISA	Programa Internacional de Avaliação de estudante
PL	Partido Liberal
PSE	Projeto Sala do Educador
PSDB	Partido Social da Democracia Brasileira
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD	Solidariedade
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTEP	Sindicato dos trabalhadores da Educação Pública
SPDP	Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNB	Universidade de Brasília
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIC	União das Escolas Superiores de Cuiabá
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
TAEs	Técnicos Administrativos Escolares

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Participantes da Pesquisa e identificação das escolas	27
Tabela 02- Distribuição dos descritores/palavras-temas quantitativamente.....	44
Tabela 03- Distribuição do quantitativo das produções por ano.....	54

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01- Distribuição das produções acadêmicas por estado.....	58
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Distribuição das produções por descritor e constituição do corpus teórico BDTD	45
Quadro 02	Distribuição das produções UFMT – - Campus Universitário de Rondonópolis	52
Quadro 03	Distribuição das produções UNEMAT – Campus Universitário de Cáceres.....	55
Quadro 04	Caracterização da Escola A e Projeto de Formação Continuada	109
Quadro 05	Caracterização da Escola B e Projeto de Formação da/na Escola	111
Quadro 06	Caracterização da Escola C e Projeto de Formação Continuada na Escola	112
Quadro 07	Caracterização da Escola D e Projeto de Formação da/na Escola	112
Quadro 08	Caracterização da Escola E - Projeto de Formação da/na Escola	114
Quadro 09	Estudo teórico metodológico com e sem intervenção pedagógica.....	117
Quadro 10	Pontuação da Intervenção Pedagógica	117
Quadro 11	Distribuição da carga horária	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DECISÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	23
2.1 Caracterização do estudo.....	24
2.2 Visão dialética do estudo	29
2.3 Visão fenomenológica do estudo.....	35
3 MAPEANDO CAMINHOS PARA UMA NOVA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	40
3.1 A organização da análise.....	41
3.2 A codificação	42
3.3 A categorização.....	43
3.4 O Tratamento dos resultados: as inferências e interpretações.....	43
3.5 Resultados das pesquisas da BDTD.....	44
3.6 Resultados das pesquisas da UFMT.....	51
3.7 Resultados das pesquisas da UNEMAT.....	54
3.8 Síntese dos dados apresentados: inferências e interpretações.....	57
4 FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA: O LÓCUS DA PRÁXIS TRANSFORMADORA	59
4.1 Gestão democrática: elemento balizador do processo educativo.....	60
4.1.1 Gestão democrática e a construção de uma educação libertadora.....	61
4.1.2 O contexto da gestão democrática em Mato Grosso.....	67
4.2 Formação centrada na escola: o lócus da práxis transformadora	73
4.2.1 Formação centrada na escola com foco nas dimensões da educação.....	77
4.2.2 Formação centrada na escola: o movimento de articulação teórico-prático.....	79
4.3 Organização do trabalho pedagógico: (re) constituição de sentidos e a práxis transformadora.....	82
4.3.1 Organização do trabalho pedagógico: práxis e desafios da educação no contexto atual	85
5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM MT E NA ESCOLA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA	94
5.1 Contexto de pesquisa: Reflexos das políticas neoliberais e autoritárias em MT	95
5.2 Eixo 1 - Reconfiguração das Políticas Formação Docente em MT no período de 2015 a 2020	98
5.2.1 Caracterização das Escolas e Projeto de Formação	109

5.2.2 A Política de Formação de Mato Grosso e os CEFAPROs	128
5.3 Eixo 2 – O Projeto Político Pedagógico e as Concepções dos Professores de Biologia	134
5.4 Eixo 3 - Formação Centrada na Escola Articulação Teoria e Prática	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	168

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada “A Política de Formação Docente na Escola: Concepções dos Professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis- MT”, situa-se no campo educacional, na área da Ciências Humanas e Sociais, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis/MT. O desenvolvimento deste estudo visou responder o seguinte problema de pesquisa: como os professores de Biologia concebem as políticas de formação docente de MT por meio da formação centrada na escola?

Este trabalho centraliza discussões em torno da política de formação docente em Mato Grosso. Em âmbito nacional, são referendadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), no Art.62, que trata tanto da formação continuada quanto da formação inicial. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 1º de julho de 2015, “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais [...]para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p.1). No Estado de Mato Grosso (MT), a formação docente está oficialmente respaldada pela Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010). Amparada por esses documentos, a formação centrada na escola é entendida como direito e necessidade, constitui parte do processo de desenvolvimento dos profissionais da educação que acontece, dentre outros espaços, em seu contexto de trabalho: a escola.

Neste estudo, a concepção adotada foi a formação centrada na escola, ou seja, aquela compreendida para além da formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura, refiro-me aos educadores em um curso de nível superior. Na formação centrada na escola, o professor se desenvolve em um processo permanente de apropriação do conhecimento, de compartilhamento de saberes, experiências, em uma perspectiva de construção coletiva, na qual passa a investigar a própria prática a partir do seu contexto de trabalho considerando a sua realidade. Esse processo de formação profissional encontra fundamento nas afirmações de Freire (2011, p.57) acerca do inacabamento do ser humano “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”. Existimos no mundo como seres inconclusos por toda vida, formamos em processo permanente, mas jamais nos concluímos.

Em relação aos documentos sobre as políticas de formação docente no Estado de Mato Grosso, principalmente no período de 2015-2020, observou-se que estas passaram por várias mudanças, contudo, um dos aspectos positivos dessa política, trata-se do fortalecimento da escola como lócus da formação. Esse modelo se aproxima das concepções defendidas por Carvalho,

(2019), Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016), os quais defendem uma proposta de formação centrada na escola como espaço que permite ao professor trabalhar a realidade concreta, em movimento de articulação teórico-prático, de ação-reflexão-ação, portanto, a práxis, sendo possível a transformação dos sujeitos que dela participam e da realidade escolar.

Para compreender a efetivação das políticas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) a partir da formação centrada na escola, alguns elementos importantes desse processo consistem no corpus teórico do texto desta pesquisa, que se inicia pela discussão acerca da importância da gestão democrática como elemento balizador do processo educativo, propiciador da formação centrada na escola, da organização do trabalho pedagógico e da construção de uma educação libertadora.

Este estudo investigativo apresenta abordagem qualitativa sendo de natureza descritiva, uma vez que analisa os “significados que os indivíduos dão as suas ações no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, a compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão” (CHIZZOTTI, 2008, p.78). O estudo se fundamenta em uma perspectiva dialógico-dialético e fenomenológica que investiga e interpreta a realidade a partir do mundo vivido pelos sujeitos em seus contextos sociais, neste caso, a escola.

Na perspectiva de Kosik (1976), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994) e Frigotto (2010), a dialética é o método de interpretação e explicação da realidade humano-social, investiga o mundo da práxis-humana que ocorre por processos históricos de contradição envolto pelo mundo material dos sujeitos, na qual o movimento se estabelece das partes para o todo e do todo para as partes. Neste estudo, as partes são representadas pelos documentos que permeiam os processos formativos e a concepção dos professores de Biologia, juntos formam o todo da realidade objetiva.

Triviños (1987) descreve a dialética como um olhar em movimento do objeto¹ a ser estudado na sua relação com a totalidade da qual faz parte, em uma visão histórica de mudanças e contradições da prática social. Esse autor fundamenta a dialética em três princípios: a matéria, a consciência e a prática social. A matéria consiste em tudo que circunda a vida dos sujeitos, ou seja, a realidade objetiva que estabelece a relação do homem com o mundo em movimento, o devir histórico. A consciência dos sujeitos é o reflexo da matéria que retrata uma realidade objetiva, expresso por meio da subjetividade, esses dois princípios compõem a prática social.

¹ Objeto representa a matéria tudo que está em volta do sujeito o seu mundo material, daí resulta o termo materialismo (TRIVIÑOS, 1987).

A fenomenologia, na concepção de Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (2008), visa compreender o significado que as pessoas dão as suas vidas quotidianas, a partir da interpretação das suas próprias experiências, ou seja, como constituem as suas concepções de mundo expressos pela sua subjetividade. Ancorada pelo método dialético e fenomenológico, esta pesquisa visou elucidar um problema da área educacional com a seguinte temática “A Política de Formação Docente”, traduzida por uma prática social dos sujeitos envolvidos em uma unidade escolar, que se mostra uma estrutura complexa, tanto quanto o sistema social da qual faz parte.

É importante situar que esta pesquisa se desenvolve em meio a um cenário causado por uma pandemia² provocada pela “Síndrome Respiratória Aguda Grave, do Coronavírus 2” (SARS-CoV-2), conhecida popularmente como COVID-2019, considerada, até o momento, como uma das maiores pandemias do século XXI. As condições sanitárias impostas por esta doença fizeram com que as pessoas mudassem suas formas de viver e conviver e dentre uma série de medidas restritivas, o isolamento social, uso de máscaras, álcool em gel para higienização das mãos, são formas de evitar os riscos de contaminação provocados por este inimigo invisível. Os impactos são de ordem incomensuráveis, principalmente no que tange ao número de perdas humanas irreparáveis.

Ao analisar o contexto da política educacional do Brasil, alguns pontos nevrálgicos são considerados importantes e devem ser problematizados. Em princípio, pelo fato de como as políticas globais, na lógica neoliberal, afetam as políticas educacionais locais, ambas regidas sob o prisma de um sistema econômico capitalista. Nesse sentido, Flickinger (2019, p.159) coloca, no centro dos debates sobre a educação, dois focos principais: “Por um lado procura-se salvaguardar a ideia de formação (Bildung³) como diretriz-guia do processo educativo; por outro, discutem-se novos princípios de organização cujas consequências para o dia a dia profissional ainda estão pouco claras”. Assim como o autor, compreendo que não é possível apresentar todas as estratégias responsáveis por esta dinâmica, apenas pontuar as mais recentes, que se acentuam cada vez mais nas escolas e influenciam diretamente nas políticas educacionais.

O referido autor, ao discutir sobre a institucionalização da educação, coloca em evidência as atuais tendências políticas e organizacionais presentes no Brasil, enquanto condições que mudam os rumos do sistema educacional. Ao descrever tais tendências, é possível identificar

² Magalhães e Português (2020, p.50) esclarece que suas origens remete a China a província Wuhan. “O primeiro alerta sobre o novo vírus, foi recebido pela OMS em 31 de dezembro de 2019. Um mês depois, a organização decretou emergência de saúde pública no mundo todo, em 30 de janeiro de 2020.”

³ O termo “Bildung” utilizado por Hans Georg Flickinger (2019) expressa uma concepção de educação no sentido de formação humana.

seus reflexos na política educacional de Mato Grosso, sendo abordadas na seção cinco deste trabalho. Flickinger (2019, p. 159) põe em relevo a ideia de que ela, a política, “contribui para descaracterização da educação como processo de formação (bildung)”.

As estratégias políticas foram impulsionadas pela internacionalização⁴ do mercado de trabalho e da crescente interdependência nas concepções nacionais da política educativa, articuladas à demanda pela mobilidade da força de trabalho. A primeira tendência efetivada no país se refere à padronização internacional dos princípios curriculares, ação que visa, noutras palavras, uniformizar o currículo no Brasil, como a reforma curricular que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁵). Segundo Flickinger (2019, p. 161), “com esse passo, buscava-se garantir a compatibilidade das qualificações profissionais, e assim como facilitar também o reconhecimento mútuo dos rendimentos, seu controle e a mobilidade dos alunos”.

Na atualidade, o que se vê são os ditames das ideologias dominantes no setor educacional, com modelos de gestão sob a ótica empresarial atuando como mecanismos de controle e gerencialismos dentro das escolas, tentáculos do neoliberalismo infiltrados e espalhados em todos os campos da educação. Revestidos com esse conteúdo ideológico, adentram os espaços escolares por meio das políticas públicas de currículo e efetivam uma política de gestão de resultados, na qual a qualidade da educação é mensurada pelos índices das avaliações externas.

A segunda tendência identificada por Flickinger (2019, p.161), refere-se à “quantificação das normas qualitativas e a representação numérica das diretrizes de qualidade que sustentam os currículos”. O autor destaca que estes “critérios de qualidade são realizados sob desiguais condições técnico-científicas”. Não são levadas em consideração as condições econômicas e sociais a que os indivíduos estão sujeitos, questões que influenciam diretamente na aprendizagem.

A terceira tendência apontada por Flickinger (2019, p.161), que, de certa forma, se relaciona a anterior, é a economização do processo educativo que “prioriza as necessidades econômicas em detrimento das demandas sociais, e logo, também as pedagógicas”. Sendo possível fazer uma correlação com os desdobramentos na política educacional em MT, com o novo reordenamento dos Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

⁴ A internacionalização do mercado de trabalho está relacionada ao liberalismo político, econômico e os efeitos da globalização sobre o mercado consequentemente submete as entidades educativas a essa lógica com a formação de mão de obra para atender o capital, o que coloca em segundo plano a formação humana (FLICKINGER, 2019).

⁵ Institui as etapas e modalidades de ensino no âmbito da Educação Básica aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO)⁶ e das Assessorias pedagógicas⁷ que, por meio do Decreto Nº 823/2021 (MATO GROSSO, 2021), passaram a representar um núcleo comum denominadas de Diretorias Regionais de Educação (DRE), reduzindo consideravelmente a equipe de professores formadores, principalmente por área do conhecimento, os quais voltaram para as escolas de origem ou lotação.

Conforme apontado por Flickinger (2019. p.161), “ultimamente, observa-se uma consequência como que natural das três estratégias referidas, pois, da padronização, quantificação e economização do campo educacional para entrega dessa área à lógica do mercado é um passo apenas”. Seus reflexos afetam desde a educação básica ao ensino superior. Ao efetivar essas tendências, o homem é visto como capital humano da educação, e, na sociedade capitalista, a economia pouco se preocupa com os efeitos que terá sobre os seres humanos, uma vez que, ao imprimir uma concepção tecnicista de educação, serve à lógica de mercado.

As estratégias expostas revelam um projeto de reforma em si coerente, porém destrutivo, quando se considera a educação como processo de formação (Bildung). Entre os efeitos altamente questionáveis dessa política está a substituição da ideia de formação pela de competência como diretriz prioritária [...]. Ora competências são nada mais do que qualificações a serviço da lógica econômica em detrimento da vontade, da inclinação e do potencial da pessoa que busca sua formação (FLICKINGER, 2019, p. 162).

Outro aspecto, que se alinha a essas políticas, é o excesso de burocratização dos processos educativos, sua presença na prática cotidiana incomoda bastante “a causa desse dilema ou armadilha, está exatamente naquelas estratégias de padronização, quantificação e economização” (FLICKINGER, 2019, p. 163). As contextualizações de tais tendências são necessárias, uma vez que elas interferem e definem a agenda educacional. É preciso analisar as partes para se chegar à compreensão do todo, do contrário, ficamos em uma “visão focalista da realidade de acordo com a qual perdemos a compreensão da totalidade” (FREIRE, 1995, p.129).

⁶ Os CEFAPRO foram criados pela Lei nº 8. 405 (Mato Grosso, 2005), constituiu em uma das ações implementadas pela política de formação docente em MT. Os centros eram responsáveis pelo acompanhamento dos processos formativos que aconteciam nas escolas, além de promoção de cursos na própria instituição, para os Profissionais da Educação Básica. Este assunto será detalhado na seção 5 (cinco) desta produção ao tratar sobre A Política de Formação de Mato Grosso e os CEFAPRO.

⁷ As Assessorias Pedagógicas são unidades administrativas da SEDUC-MT. A Lei Complementar nº 206 de 29 de dezembro de 2004 cria a carreira dos Profissionais da Educação Básica de MT, para a função dos Assessores Pedagógicos, dentre as atribuições: fornecer orientações técnicas, administrativa às Unidades Escolares públicas e privadas; acompanhar a aplicação da legislação educacional; orientar e acompanhar na elaboração e execução da matriz curricular, calendário escolar, quadro de pessoal, regimento escolar e demais documentos necessários e de interesse da escola; monitorar a composição de turma e quadro de pessoal; chancelar as atas de resultados finais, juntamente com o diretor e secretário escolar; acompanhar o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), participar do processo de atribuição de classes e/ou aulas (MATO GROSSO, 2004). Entretanto, o Decreto Nº 823 de 15 de fevereiro de 2021, criou as Diretorias Regionais de Educação - DRE's, as Assessorias Pedagógicas e o CEFAPROs, passam a fazer parte deste núcleo comum, assunto será tratado na seção 5 (cinco).

Ideia semelhante a de Flickinger (2019) é apresentada por Caetano (2020), ao refletir sobre “As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, ela aponta quase as mesmas tendências como uma forma de abordagem gerencial de gestão e controle sobre as escolas que mudam as condições de trabalho dos professores e passam a responsabilizá-los pelos resultados de desempenho dos alunos, ou seja, responsáveis por índices e não por pessoas enquanto formação humana. Políticas que se desdobram no Brasil como resultados de reações em cadeia, influenciadas pela lógica liberal, “cujas ações aproximam a educação de um mercado cada vez mais global materializados nas políticas educacionais” (CAETANO, 2020, p. 39). É possível identificar, nas inferências dessa autora, duas das três tendências apontadas por Flickinger (2019): a padronização curricular e a quantificação das normas qualitativas a partir do pensamento da autora

Estão na mira das reformas a reorganização de currículos padronizados, os sistemas internacionais de avaliação, além dos programas altamente estruturados que resultam dessas modificações como plano de aulas, formação de professores e programas para o ensino em escala mundial. No Brasil, a partir das atuais reformas em curso, o foco nos assuntos centrais da escola passa a ser o currículo, além das avaliações internas e externas como as avaliações em larga escala (Pisa⁸, Ideb, Prova Brasil) cujos resultados são utilizados como critérios de bom desempenho educacional e as disciplinas de português e matemática são usadas como indicadores-chave do sucesso ou fracasso dos alunos, professores, escolas e sistemas educacionais em detrimento às outras áreas do conhecimento (CAETANO, 2020, p. 39).

Conforme afirma autora, “a educação vem sendo afetada pelo surgimento da agenda política, social, econômica neoliberal e global. Assim, diferentes países estão reformando seus sistemas educacionais, tornando-os alinhados ao mercado com características muito semelhantes” (CAETANO, 2020, p. 50). Sob esse viés, o pensamento da autora aproxima e parece dialogar com o de Flickinger (2019), como explicitado. Concebe-se, portanto, a internacionalização da educação acompanhada por uma série de reformas que se apresentam como tendências educativas, determinadas pela internacionalização do mercado de trabalho, que estão sob a égide de um sistema econômico capitalista.

Para Caetano (2020, p. 37), “um dos principais objetivos da reforma de gestão educacional é aumentar os padrões de desempenho de qualidade educacional, mas sem implicar

⁸ Programa Internacional de Avaliação de estudante (Pisa) é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos. Os resultados dos exames permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, para assim formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade da aprendizagem. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso 28/12/21.

em investir mais recursos”. Nessa afirmação, torna visível a última tendência apontada por Flickinger (2019): a economização do processo educativo.

Os reflexos da internacionalização são sentidos nas políticas educacionais de Mato Grosso as quais não estão imunes a essas tendências ou reformas educativas globais, ao contrário, elas são afetadas diretamente e, consoante às predisposições mundiais, determina os rumos da formação centrada na escola, da organização do trabalho pedagógico, do processo de ensino aprendizagem e as concepções de educação, ser humano e sociedade. Por meio de uma análise dialética, é possível desocultar os sentidos de caráter instrumental que descaracterizam a formação humana, tais evidências serão corroboradas ao longo desta produção.

Em meio à apresentação deste trabalho, faz-se importante registrar partes de minhas lembranças e trajetória profissional, que me instigaram a desenvolver este estudo e expressar a minha subjetividade, transpondo-a em forma de texto.

A escolha dos participantes da pesquisa, professores de Biologia, está relacionada a minha formação, licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), assumi o concurso da SEDUC-MT em março de 2002, atuando, desde então, como professora na habilitação. Como todo professor iniciante, muitas expectativas são projetadas em relação à profissão, recorro que participei de vários cursos voltados para a formação docente que acontecia no espaço da escola, mas um, especificamente, ficou registrado na minha memória, hoje se configura em reminiscências da docência de outrora e o interesse pela temática “A Política de Formação Docente”.

No período de inserção à docência, uma parte dos cursos eram ministrados por agentes externos ao espaço escolar. Dentre os cursos de formação de professores do qual participei, em especial, um me chamou a atenção, cuja temática era currículo. Na época, tive pouco entendimento do curso, uma compreensão superficial. Hoje, mais experiente, posso afirmar que ele não impactou na minha prática, talvez por falta de amadurecimento profissional, ou por ser uma metodologia bancária⁹ de formação docente, conforme observa Imbernón (2009, p.09) cursos dados por especialista que “culturizam e iluminam profissionalmente”, por mais que o palestrante se esforçasse ele não conhecia aquela realidade escolar. Baseada nessas considerações, não acredito em pacotes de formação, que são projetados e lançados sobre as escolas, estes apresentam poucos resultados efetivos na prática.

⁹ Expressão usada por Paulo Freire (1982) compreende uma concepção de ensino-aprendizagem sem reflexão crítica e antidialógica.

Ao longo destes anos de exercício de docência, observei que as políticas de formação docente no estado de MT passaram por várias mudanças e reformulações. Manteve-se, entretanto, a escola como lócus de formação cujos projetos eram elaborados baseados no diagnóstico das necessidades formativas, levantadas pelos educadores da própria unidade escolar. O compartilhamento coletivo de experiência e saberes tornava os estudos significativos para aqueles que deles participavam e os consideravam importantes para melhorar suas práticas. Todo esse processo acontecia com o acompanhamento de um professor formador do CEFAPRO, ação implementada pela política educacional de MT. Assunto a ser explorado na seção 05 deste trabalho.

Pesquisar sobre os encontros formativos revela as minhas inquietações sobre os momentos de formação docente na escola. Há tempos venho percebendo pouco envolvimento, participação, silenciamento de alguns docentes durante as discussões nos estudos, além da falta de motivação. O incômodo está na estranheza e desconforto, ao ouvir críticas sobre os percursos formativos, talvez motivada pelo forte sentimento de pertença àquela comunidade, pois é a escola em que atuo desde o início da docência. Por outro lado, seria utópico pensar que a formação de professores possa alcançar todos com a mesma intensidade.

Sendo assim, este trabalho surgiu a partir das indagações do contexto educacional, por meio da análise e participação nos encontros de formação docente e diante da minha trajetória profissional. O lócus desta pesquisa são cinco escolas da rede estadual de ensino do município de Rondonópolis/MT, os atores sociais envolvidos são cinco professores de Biologia, cada um de uma escola diferente, escolhidos por estarem próximos de minha área de formação e atuação.

Do contexto educacional, resulta a gênese desta pesquisa, cujo objetivo principal foi investigar as concepções dos professores de Biologia acerca das políticas de formação docente de MT a partir da formação centrada na escola. A partir desse objetivo, delinearam-se quatro objetivos específicos que perpassam pelos eixos de análise: 1) Analisar os documentos que permeiam os processos formativos: Orientativos de Formação Docente do estado de Mato Grosso, Projeto de Formação da Escola, Projeto Político Pedagógico; 2) Investigar de que forma os professores de Biologia concebem a formação centrada na escola para melhoria de sua prática; 3) Analisar se as temáticas estudadas durante a formação contribuem para melhorar a práxis desses professores; 4) Compreender qual a concepção que estes professores possuem sobre educação, sujeito e sociedade.

Para alcançar os objetivos propostos, os documentos foram examinados e interpretados e estabelecidas as relações com as concepções apresentadas pelos professores durante a pesquisa empírica. É importante mencionar que não foi possível fazer a observação *in loco*, em virtude da

pandemia, no entanto, foram captadas as impressões subjetivas dos participantes que representam suas concepções acerca do fenômeno investigado.

Este trabalho se organiza em seis seções. A primeira consiste na introdução, em que apresento o tema de pesquisa, discorro alguns pontos nevrálgicos que contornam as políticas de formação em Mato Grosso, descrevo a estruturação deste estudo, anuncio os motivos que me instigaram a desenvolver esta pesquisa, exponho o problema de pesquisa, o objetivo principal e específicos, teço fios sobre a metodologia e apresento as seções com a constituição do corpus teórico da dissertação. Na apresentação inicial, dialogo com o pensamento de Freire (1995), Caetano (2020), Carvalho, (2019), Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016), Flickinger (2019) e os documentos que respaldam a política de formação no Brasil e no Estado.

As decisões metodológicas instituem a segunda seção. Nela apresento o arcabouço teórico metodológico e argumento sobre a escolha pela abordagem qualitativa, anuncio o estudo à luz da dialética e da fenomenologia. Fundamento nos pressupostos teóricos de Kosik (1976) Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Freire (1987; 2000; 2011), Chizzotti (2008), Martins (2010), Sanchez (2010), Frigotto (2010), Ghedin (2011), Fazenda (2010) e Bicudo (2011). Na descrição deste percurso, entrelaço com os instrumentos de coleta de dados, sendo análise dos documentos que permeiam os processos formativos, entrevista semiestruturada e pesquisa bibliográfica.

Na terceira seção, com o intuito de mapear caminhos para uma nova produção científica, apresento o resultado de um estudo realizado do tipo estado do conhecimento a partir da revisão de bibliográfica acerca das produções científicas e publicações, focalizando temáticas que se relacionam e se aproximam com o título desta investigação “A Política de Formação Docente na escola: Concepções dos Professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis-MT”. O estudo consiste em um levantamento do que já foi produzido no meio acadêmico, visando conhecer o estado atual do tema. Como fonte de coleta de dados, utilizei os sítios eletrônicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e três Programas de Pós-Graduações em Educação, 02 (dois) pertencem a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e 01 (um) da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Reporto-me aos estudos de Ferreira (2002) Romanowski; Ens, (2006), Morosini; Fernandes (2014), Romano (2017) para dialogar sobre pesquisa do tipo do estado do conhecimento. Quanto ao tratamento analítico dos resultados, apropriei-me da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A Formação Centrada na Escola: o lócus da práxis transformadora é tecida na quarta seção, delineada em três subseções. A primeira aborda sobre a Gestão democrática: elemento balizador do processo educativo, propiciadora da política de formação centrada na escola, da organização do trabalho pedagógico e da construção de uma educação libertadora. Aborda ainda

as mudanças ocorridas na estrutura da gestão democrática em MT, a partir de 2019, assunto que suscita reflexões para mecanismos de controle sobre as escolas. Nos aportes teóricos, trago Cândido (1970), Freire (1995; 2001; 2003; 2007), Paro (2003; 2007), Ferreira (2006), Costa e Domiciano (2020), Drabach (2018), Domiciano, Cossetin, e Drabach (2021), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) entre outros estudiosos.

Na segunda subseção, *Formação Centrada na Escola: o lócus da práxis transformadora*, argumento sobre um modelo de formação que tem como foco e ponto de partida a realidade escolar. Articulo o texto em cinco dimensões da educação, a social, política, pedagógica, histórico-ontológica e práxis-humana. Destaco a importância deste modelo na articulação teórico-prática. Ancoro-me nos pressupostos teóricos de Carvalho (2005; 2019), Imbernón (2010a, 2010b), Freire (1995), entre outros autores.

Para finalizar a seção quatro, a *Organização do trabalho pedagógico: (re) constituição de sentidos e práxis transformadora*, compõem a terceira subseção. No início, elaboro argumentos na tentativa de explicar os sentidos da categoria trabalho pedagógico, diferenciando de outras expressões usadas de forma equivocada nas discussões sobre educação. Problematizo a formação do indivíduo em uma dimensão de práxis. O texto se baseia no pensamento de Freitas (1992), Ferreira (2008), Paro (2012), Resende (2008), Veiga (2009), Ferreira e Fuentes (2017).

A *Política de Formação Docente em MT e na Escola: Concepções dos Professores de Biologia* enlevo na quinta seção. Caracterizo o contexto de pesquisa, anuncio os reflexos das políticas neoliberais e autoritárias em MT. Na sequência apresento uma reconfiguração das políticas de formação docente no estado de Mato Grosso durante o período de 2015 a 2020. Estabeleço relações dos Orientativos de formação docente, com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto de Formação das escolas investigadas e as concepções dos professores de Biologia. Este enlace integra a análise e a interpretação dos dados obtidos por análise documental, pesquisa empírica e aportes teóricos. A organização e a estruturação da análise se compõem por três eixos: *Reconfiguração das Políticas de Formação Docente em MT no período de 2015 a 2020; O Projeto Político Pedagógico e as Concepções dos Professores de Biologia; Formação Centrada na Escola o Movimento de Articulação Teoria e Prática*. No arcabouço teórico, Andrade, Cortês e Almeida (2021), Biesta (2012) Carvalho (2017; 2019), Caetano (2020), Costa e Domiciano (2020), Cunha e Garske (2018), Drabach (2018) Flickinger (2019), Freire (1995; 2011), Imbernón (2009; 2016), Rocha (2010), Vecchia (2019), entre outros autores.

A sexta e última seção compreende as considerações finais. Este nos brinda com as reflexões sobre os resultados da pesquisa, retomo os propósitos iniciais desta produção, o problema, os objetivos e consolido apresentando a relevância social desta investigação. Dialogo

com Adrião (2017), Drabach (2018), Carvalho (2019), Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016).
Suscito reflexões a fim de despertar para novas possibilidades de pesquisas.

2 DECISÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado parcial, ou apenas de certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente, é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno (KOSIK, 1976, p.11).

A epígrafe, extraída da obra “Dialética do Concreto” do autor Karel Kosik (1976), refere-se ao fenômeno e à essência evidenciando a relação orgânica e indissociável entre ambos. Essa trama enlaça o objeto desta investigação e traz contribuições importantes como as reflexões desenvolvidas na revisão bibliográfica apresentadas nesta seção. O leitor pode estar se perguntando o que indica esses termos e qual a relação deles com o tema desta pesquisa. Revelá-los de imediato não despertaria a curiosidade epistemológica citada por Freire (2011), por ora resolvi mantê-los guardados de forma proposital e intencional, com intuito de instigar o interlocutor para a leitura até o final.

Esta seção apresenta o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa organizado em três partes para facilitar a compreensão. Na primeira parte, apresento a caracterização do estudo; em seguida, discorro sobre a visão dialética e na última, discuto sobre a visão fenomenológica. A escolha por este caminho teórico-metodológico visou compreender o fenômeno e atingir a essência com o objetivo de reunir informações para compor um quadro de análise que possibilitou a interpretação dos dados, e, conseqüentemente, a elucidação do objeto de investigação.

O desenvolvimento deste estudo se iniciou pelo contexto concreto a partir da realidade da formação centrada na escola e do diálogo mais próximo com os professores de Biologia, a fim de captar suas concepções sobre educação, sujeito, sociedade e política de formação docente do estado de MT e interligá-las às análises dos documentos que permeiam essa realidade. “Assim, tanto o processo de construção da pesquisa quanto o processo de investigação do objeto fazem parte de um mesmo exercício interpretativo que busca penetrar nas relações socialmente construídas para compreendê-las, explicá-las e interferir em sua constituição”. (GHEDIN, 2011, p.71).

Para a realização desta pesquisa, considero importante o referencial teórico-metodológico, tanto do método, para ancorar e conduzir o objeto de investigação, quanto dos procedimentos metodológicos a serem utilizados para elucidar os dados e consolidar a produção

científica. A utilização de uma metodologia reflexiva é essencial para a organização do trabalho a fim de superar a visão abstrata do fenômeno investigado, passando para a compreensão da realidade concreta. Sobre a metodologia na abordagem reflexiva, Ghedin (2011) explicita

[...]caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido as abordagens do pesquisador e as redireciona: que enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa [...] (GHEDIN, 2011, p.108).

Na próxima seção, fundamentada no pensamento dos autores Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2008) Martins (2010), Sanchez (2010) e Frigotto (2010), argumento sobre a escolha da abordagem qualitativa, apresento a caracterização do estudo, o contexto de pesquisa, os professores envolvidos, os instrumentos de coleta e a forma de análise de dados.

2.1 Caracterização do Estudo

Esta pesquisa se desenvolve por uma abordagem qualitativa sendo de natureza descritiva, caracteriza-se pela interpretação dos fenômenos sociais, busca entender como as pessoas interpretam suas experiências e o significado que atribuem ao mundo social em que vivem. A fonte direta de dados é o ambiente natural, o contexto investigado (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Os participantes são cinco professores de Biologia de diferentes escolas do município de Rondonópolis, três localizadas na região central e duas em áreas periféricas, pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. O objetivo da pesquisa foi investigar as concepções que os professores de Biologia possuem acerca das políticas de formação docente de MT a partir da formação centrada na escola.

O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa Humanidade da Universidade Federal de Mato Grosso, sendo aprovado em 23 de dezembro de 2020, pelo Parecer de nº 4.483.213, atendendo as exigências definidas pela Resolução nº 510¹⁰ /2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Para compreender o fenômeno estudado, foram adotados como procedimentos de coleta a análise documental: Orientativos¹¹ da Política de Formação do Estado de Mato Grosso 2015-

¹⁰ Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.

¹¹ Em Mato Grosso os documentos Orientativo da Política de Formação recebem diferentes denominações a cada ano e será explicado no capítulo 05, ver referências (MATO GROSSO, 2016;2017;2018;2019;2020).

2020, o Projeto de Formação da/na Escola¹² de 2019 e o Projeto Político Pedagógico de cada escola envolvida na pesquisa. Outro instrumento utilizado para coletar os dados foi a entrevista por meio de um roteiro de questões semiestruturadas que consiste no discurso livre, orientado por algumas perguntas. Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”.

O recurso básico e inicial é a descrição expressa por meio de narrativas dos participantes, pela linguagem. Estas instituem as expressões subjetivas dos sujeitos acerca do objeto investigado, o que representam para si mesmos, ou seja, suas concepções. O sentido que dão às “coisas” do fenômeno e à essência, “a descrição constitui, portanto, importância significativa no desenvolvimento da pesquisa qualitativa” (MARTINS, 2010, p.56). Dessa forma, as pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais, principalmente aquelas que envolvem o contexto educacional com indivíduos ou grupo, aqui representados por cinco professores de Biologia, convergem para a ideia que Martins (2010) destaca

[...] Os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecidos para eles mesmos, mais ou menos o que desejam, mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa (MARTINS, 2010, p.55).

A descrição minuciosa das informações fornecidas pelos agentes entrevistados deve ser cuidadosa, a ponto de captar o universo das concepções dos sujeitos em seus contextos de atuação. Desse modo, “a pesquisa é tida como processo técnico de descrição e explicação dos fenômenos e a crítica como postura que inclui valores apreciações subjetivas ou propostas ideológicas políticas” (SANCHEZ, 2010, p.107).

Os dados coletados não são elementos isolados, eles acontecem em contexto de relações, são “fenômenos que não se restringem as percepções sensíveis e aparentes, se manifestam em uma complexidade de oposições de revelações e de ocultamento. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir a essência” (CHIZZOTTI, 2008, p.84). Por essa afirmação, a compreensão do autor se traduz em aprender a ver não só o visível, mas aquilo que se esconde atrás do fenômeno investigado.

¹² A expressão da/na escola implica no reconhecimento de um espaço formativo exclusivo da unidade escolar baseado no diagnóstico da realidade, concebe a escola enquanto locus de formação (MATO GROSSO, 2019).

As Ciências Humanas procuram investigar o sentido que os atores sociais atribuem aos objetos com os quais constroem seu mundo social, pela descrição dos fatos nos contextos em que eles acontecem. Esta pesquisa se ancora neste desvelamento do sentido social que os professores de Biologia constroem em suas interações cotidianas, na relação com os espaços formativos e a prática docente, e, em todo o universo de acontecimentos dentro do contexto escolar em que atuam, com o intuito de compreender o sentido que atribuem aos fatos. Para Chizzotti (2008), os estudos qualitativos se justificam na forma como os sujeitos apreendem e legitimam os conhecimentos.

[...]Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; O sujeito observador é parte do processo de conhecimento e interpenetra nos fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2008, p.79).

Ao concordar com o autor, compreendo que os professores de Biologia, sujeitos de destaque neste estudo, possuem uma correlação com o objeto e a materialidade que envolve o seu mundo, as situações vivenciadas na escola, os processos formativos, as contribuições para sua prática, as contradições existentes nesse contexto, os sentidos e significados que atribuem aos fatos, o seu mundo objetivo expressos pelas suas subjetividades.

Para realizar a pesquisa nas escolas investigadas, foram encaminhados os termos de autorização institucional à Assessoria Pedagógica e às escolas. Mediante o consentimento delas, estabeleci contato com os diretores e solicitei acesso aos documentos os quais foram encaminhados pelos canais digitais (e-mail e whatsapp). A realização das entrevistas semiestruturadas ocorreu com os participantes convidados informalmente, via telefone, e, após manifestar o interesse em participar da pesquisa, foram enviados por e-mail os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para informar sobre os objetivos, procedimentos metodológicos, os riscos e os benefícios da pesquisa e ficha de caracterização. Esses documentos deveriam ser lidos e devolvidos com as respectivas assinaturas, conforme exigência do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Pela ficha de caracterização dos participantes, obtiveram-se as informações sobre identificação, formação acadêmica e profissional.

Alguns cuidados foram tomados para assegurar a proteção dos participantes da pesquisa durante a pandemia, as entrevistas aconteceram de forma individual e remotamente, por meio de plataforma digital (Google Meet), em tecnologia de videoconferência. A gravação dos encontros

se deu com a permissão dos participantes, com o intuito de preservar a riqueza dos diálogos, com o objetivo de transcrevê-los posteriormente. Os encontros ocorreram nas seguintes datas: 10/03/2021, 28/03/2021, 10/04/2021, 13/04/2021 e 14/05/2021. A entrevista almejava captar as concepções, a qual foi possível pelas as “representações subjetivas dos participantes [...]” (CHIZZOTTI, 2008, p.90).

É preciso ter em mente que o recorte da pesquisa se situa em torno de uma realidade mais ampla. Por essa razão, foi importante fazer o levantamento do estado do conhecimento existente, para a indicação das premissas e dos avanços do novo conhecimento. Em função disso, resulta a importância da rigorosidade metódica do pesquisador e, a partir da síntese desta investigação preliminar, é possível delimitar o campo de investigação, o que resulta em uma nova elaboração teórica, e, conseqüentemente, a produção de um novo conhecimento.

A análise e a interpretação dos dados se processaram por meio dos documentos e dos achados da entrevista, fundamentadas por uma perspectiva dialógico-dialética e fenomenológica. Todas essas ações visavam responder ao seguinte problema de pesquisa: Como os professores de Biologia concebem as políticas de formação docente de MT por meio da formação centrada na escola? A organização e a estruturação da análise se compõem por três eixos: o primeiro eixo Reconfiguração das Políticas de Formação Docente em MT no período de 2015 a 2020 (a escolha por esse recorte temporal justifica-se por entender que esse período é significativo para fazer uma análise mais recente sobre as políticas); o segundo, O Projeto Político Pedagógico e as Concepções dos Professores de Biologia; o último, a Formação Centrada na Escola e o Movimento de Articulação Teoria e Prática.

Na tabela 01, apresento os professores participantes da entrevista por meio de codinomes para a proteção da integridade profissional deles, e, ainda, como as escolas em que atuam foram identificadas no processo de análise.

Tabela 01 Participantes da pesquisa e identificação das escolas.

Codinome	Formação	Situação Profissional	Tempo de docência	Escola
Sol	Mestrado em Ecologia e Conservação	Efetiva	4 anos	A
Lua	Mestrado em Educação	Efetiva	27 anos	B
Luma	Mestrado em Educação	Efetiva	16 anos	C
Andorinha	Mestrado em Ecologia e Conservação	Efetiva	06 anos	D
Recruta Zero	Mestrado em Ensino de Biologia	Efetivo	20 anos	E

Fonte: Elaborado pela autora (MAGALHÃES, 2021).

A professora **Lua** possui licenciatura em Ciências Biológicas, mestrado em Educação, é doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática, tem 27 anos de experiência na docência e 20 anos de efetiva na rede estadual de MT. Escolheu este codinome por ser um satélite natural da Terra e do sistema solar, um satélite rochoso que encanta pela beleza.

Sol é graduada em Ciências Biológicas, possui mestrado em Ecologia e Conservação, tem 4 anos de experiência na docência e 4 anos de efetiva na rede estadual de ensino de MT. Em relação ao codinome, ela preferiu que eu escolhesse, então escolhi Sol por ser uma estrela central do sistema solar e essencial para a vida na Terra.

A professora **Luma** possui licenciatura em Ciências Biológicas, possui mestrado em Educação, tem 15 anos de efetivo exercício de docência e 21 de efetiva na rede estadual de ensino de MT, a diferença de 06 anos compreende o período em que não estava em sala de aula, mas cedida em cooperação técnica para outro órgão e para estudo de pós-graduação. A participante preferiu que eu escolhesse o codinome.

A participante **Andorinha** tem duas graduações, a primeira foi bacharelado em Ciências da Biológicas e a segunda licenciatura em Ciências Biológicas, possui mestrado em Ecologia e Conservação, tem 07 anos que atua na docência e 04 anos de efetiva. É possível perceber a importância que ela atribui ao trabalho coletivo pela definição do codinome, uma vez que andorinha remete ao sentido de ação coletiva representada pelo conjunto de aves pequenas em uma rota migratória imensa, quando, juntas, conseguem perpassar muitas dificuldades. Da mesma forma deve ser o trabalho desenvolvido na escola, assim ela o define.

O participante **Recruta Zero** possui licenciatura plena em Ciências Biológicas, mestrado em Ensino de Biologia, tem 24 anos de formado e 20 anos de efetivo, contagia pela sua narrativa ao relatar da sua experiência na docência com muito entusiasmo. Quando questionado pela escolha do codinome, respondeu que se deve a um personagem de história em quadrinhos ambientada em um quartel, este vive às sombras de seus superiores, uma vez que não se adapta à hierarquia. Quando serviu ao exército, identificou-se com esse personagem, uma vez que, em muitos de seus questionamentos de como algo funcionava ou qual a finalidade deste, a resposta obtida era, não questione, siga as ordens, pensar gasta energia.

Na próxima seção, argumento sobre a escolha dos métodos que iluminam este universo investigativo, a dialética e a fenomenologia, ambas fundamentam uma relação orgânica neste trabalho. Apresento algumas abordagens teóricas no sentido de trazer uma compreensão sobre em que consistem esses métodos e a relação com o objeto investigado. Conforme destaca Ghedin (2011, p.78), o processo de “investigação é uma forma de ação que procuram tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê. Esse

exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento”.

2.2 Visão Dialética do Estudo

Ao iniciar pela dialética, abordo, de forma breve, as origens históricas desse método. É importante trazer as premissas deste texto com o intuito de ampliar a compreensão para o ponto ao qual pretendo chegar. O materialismo histórico dialético tem suas origens em filósofos como “Sócrates (469-399 a.C), considerado um dos fundadores deste método entendida como ‘arte do diálogo’ para Heráclito (540 a.C) ele incorpora o seu sentido moderno, ou seja, o método de compreensão da realidade como essencialmente contraditório em permanente transformação”. (FRIGOTTO, 2010, p.77).

Segundo Frigotto (2010), sobre a dialética, desde seu surgimento até os dias atuais, vários teóricos contribuíram para aprofundar e ampliar a compreensão do que seria a dialética desde a origem com Sócrates, Heráclito, Hegel, Feuerbach, Marx, Kosik entre tantos outros filósofos. A intenção não é trazer todos os teóricos que tecem sobre esse tema, nem, tampouco, percorrer um caminho histórico desta construção sobre esse campo específico do conhecimento, mas trazer uma compreensão, ainda que brevemente, sobre o assunto e a relação com este universo investigativo. “Este método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2010, p.84).

A afirmação do autor em questão desperta para a reflexão sobre qual a concepção de educação, sujeito e sociedade estão presentes nos projetos educativos. Este estudo seguiu neste desvelamento, com o propósito de elucidar esta questão por meio das narrativas produzidas pelas entrevistas e por meio da análise dos documentos que permeiam os processos de formação docente. A análise e a interpretação de cada etapa do percurso metodológico se constituíram nas partes da investigação, cujo dado singular obtido resultou na relação com o todo, e, por conseguinte, no cerne da pesquisa. Isto significa olhar o que não está aparente, em outras palavras, “aprender a ver não só o visível, mas também aquilo que ele esconde por trás de si” (GHEDIN, 2011, p.78). Nesse sentido, este autor anuncia que

O real é um todo que se mostra nas partes, do mesmo modo que as partes se mostram no todo, mais do que nos limites do conhecer. Na verdade, o conhecimento nunca capta o todo, mas sua manifestação expressa na singularidade das coisas [...] buscar uma compreensão total da realidade, e não somente suas particularidades objetivas ou subjetivas (GHEDIN, 2011, p.149).

Geralmente, o tema de pesquisa direciona a um determinado método capaz de sustentar o processo de investigação. Para este estudo, a dialética se apresenta de forma apropriada, uma vez que estuda a compreensão do “mundo da práxis humana, é um método de explicação e de interpretação da realidade humano-social” (KOSIK, 1976, p.19). É por esse viés que este trabalho se apresenta para compreender a realidade entre fenômeno e essência, sendo que um não está dissociado do outro, todavia, apresentam-se numa relação orgânica: analisando e interpretando as contradições existentes no espaço educativo, buscando a transformação e superação via práxis humana.

Junto à acepção de dialética, o caráter histórico do conhecimento, da educação, das relações humanas, das relações homem-mundo, as contradições e tudo que envolve o sujeito, a “matéria”, justifica a expressão do termo materialismo histórico dialético sendo a educação um fenômeno social, histórico, político de e com intencionalidade. O sentido unívoco desta pesquisa se caracteriza pela compreensão, histórica, social, política e de produção do conhecimento, a partir das relações entre o sujeito e o objeto do fenômeno e da essência. Entender as relações sociais, como se processam na sociedade e, especificamente a escola, o lócus desta pesquisa, é o que se pretende com este estudo, por isso é importante buscar o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, para dar continuidade e, ao mesmo tempo, avançar na produção de novos conhecimentos.

O ambiente material do indivíduo histórico é tudo que envolve a vida dos sujeitos, as relações sociais, de trabalho, o todo, a sua concretude, a realidade vivenciada dentro de um contexto. O que caracteriza o termo materialismo, a relação do sujeito com o todo vivido, que ocorre de forma histórica, que busca analisar, interpretar, compreender a realidade, as contradições existentes, superar e transformá-las, reinventando uma nova realidade. Neste caso, a práxis educativa, no movimento de ação-reflexão-ação do educador, a partir desta percepção, é possível recriar uma nova prática. Assim, “as pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora)” (SANCHEZ, 2010, p.109).

Para o materialismo histórico-dialético, é necessário iniciar o processo de conhecimento da realidade pelas categorias mais simples e concretas, significa, neste estudo, a análise dos documentos que permeiam os processos de formação, o projeto político pedagógico, o projeto de formação das escolas, e a descrição realizada pelos professores de Biologia, analisando cada parte que compõe o todo, permitindo compreender a realidade social, na qual esses sujeitos estão inseridos. Nesse aspecto, a consciência assume papel importante, uma vez que as discussões

apreendidas permitem afirmar que o método materialista não pode ser entendido de forma mecânica, mas como uma práxis revolucionária, de ação concreta.

Um autor que contribui para a compreensão do pensamento é Paulo Freire, cuja trajetória filosófica transita tanto entre o método dialético quanto fenomenológico, seus pressupostos teóricos estão imbricados na práxis. Freire concebe uma nova forma de produzir conhecimento, embasado por uma pedagogia crítica de forma dialético-dialógica, problematiza e interpreta a realidade, a partir da leitura crítica dos contextos reais e concretos dos sujeitos expressos por meio do seu mundo vivido, da sua subjetividade, relacionando a teoria à realidade em movimento dialético. Ao definir dialética, Freire (2000) assevera

A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, teoria e prática foi sempre dialética e não mecânica. [...] Numa perspectiva não objetivista mecanicista, nem subjetivista, mas dialética, mundo e consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros o mundo e com o mundo” (FREIRE, 2000, p.41).

Um dos elementos centrais na pedagogia freiriana é o diálogo, que, em analogia à etimologia da palavra dialética, significa a arte do diálogo. A perspectiva dialético-dialógica e fenomenológica de Freire procura possibilitar novas formas de construção da sociedade e da existência humana o que torna possível esperar um projeto de emancipação e libertação da sociedade. Zitkoski (2016, p.195) afirma a mesma ideia ao dizer “o que Freire aponta de novo em sua concepção de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo sócio-culturalmente estruturado”.

A dialética parte dos fatos empíricos ou da realidade, necessita da aproximação com o objeto para analisar o fenômeno que envolve a sua concretude, a fim de mergulhar no seu âmago, visando a compreensão para atingir a essência em um movimento de apreensão das partes para o todo. Para Kosik (1976, p.09) “a dialética trata das ‘coisas em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*¹³”.

Segundo Triviños (1987), no processo de investigação, inicialmente, delimita-se o estudo, a singularidade da “coisa em si”, realiza a coleta de informações relativo ao fenômeno por meio da entrevista e da análise documental. Isto possibilita identificar as principais características do objeto. De imediato, “a coisa apresenta como ela é, como o que representa, com seu significado

¹³ *Détour* - expressão em francês que em português significa um desvio para chegar a realidade, que no texto o desvio seria penetrar no fenômeno para revelar a essência, interpretação da realidade que vá para além das aparências.

para a existência da sociedade. O objeto é assim captado em sua qualidade geral” (Ibid., 1987, p.74). A princípio, a análise do fenômeno é abstrata, reúne informações e analisa as partes que compõem o todo, ou seja, do singular para o geral, passando desta forma da abstratividade para a concreticidade.

O pesquisador precisa estar atento e aprender a educar o olhar para ler o mundo de múltiplas representações, ou seja, para superar a aparência, é preciso mergulhar na essência, ultrapassar o imediatismo e elevar-se do abstrato ao concreto. A concreção da realidade, por sua vez, está ali, o pensamento apenas reproduziu, “exige muito mais do que ‘ver’ as coisas, implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam” (GHEDIN, 2011, p.73). Portanto, a perspectiva dialética envolve uma explicação objetiva da realidade estudada, para penetrar na riqueza de seus conteúdos a fim de transitar da coisa em si¹⁴ para um concreto pensado.

Ghedin (2011) descreve alguns princípios epistemológicos da dialética os quais serão explicitados como síntese do que foi apresentado ao longo deste texto, por compreender serem esses fundamentos filosóficos que caracterizam esta pesquisa. Dentre os princípios, privilegia-se a realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias; o homem como um ser social e histórico, determinado por seus contextos, criador da realidade social e transformador das suas condições; a práxis concebida como mediação básica na construção do conhecimento, o vínculo entre teoria e prática, pensar e agir; a prática social como critério básico de verdade; a realidade empírica como ponto de partida na construção do conhecimento e não ponto de chegada; não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido; o processo de conhecimento constrói-se do empírico ao concreto e deste ao empírico; o conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca a explicação; parte do observável vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação; a interpretação dos dados só pode se realizar em contexto; o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (práxis).

Como característica de um dos princípios da dialética, a “realidade social”, observa-se que não é fixa e imutável na vida cotidiana, assim como o espaço educativo, que é complexo e dinâmico, às vezes imprevisível, porque muda constantemente. A práxis educativa se insere dentro desse contexto, sendo a dialética um método de explicação desta realidade.

Neste ponto do diálogo, acredito que o leitor tenha a resposta para a reflexão inicial lançada nesta seção, entretanto, elucidarei como fenômeno as políticas de formação docente, e a

¹⁴ “A coisa em si”- neste estudo esta expressão refere-se ao objeto investigado, embora o termo tenha surgido anteriormente no texto estava restrito ao pensamento dos autores.

parte interpretada, a essência, com os impactos dessa formação na concepção dos professores de Biologia. O fenômeno e a essência, em uma relação de vaivém que envolve sujeito e o objeto de investigação, se desenvolvem em uma relação orgânica, de forma indissociável. Na concepção de Freire (2011), esta inter-relação ocorre em um movimento de práxis, dos sujeitos no e com o mundo em movimento permanente de materialidade histórica.

A pesquisa se dá neste desvelamento, analisar as contradições que existem no espaço escolar em relação ao objeto de investigação, uma vez que a compreensão da totalidade¹⁵ não ocorre por mera contemplação, mas mediante um esforço reflexivo. Na percepção imediata, contudo, não se capta a essência e sim o fenômeno, é preciso fazer um certo *détour*, no qual o pesquisador concentra o seu olhar e atenção no todo que o circunda. “O fato de na percepção imediata não se captar a ‘coisa em si’, mas o fenômeno da coisa, dependerá, talvez, do fato de que a estrutura da coisa pertence a outra ordem de realidade, distinta da dos fenômenos, e que, portanto, constitui uma outra realidade por trás dos fenômenos” (KOSIK, 1976, p.13).

A reflexão apresentada mostra que é possível fazer a comparação entre escola e sociedade. Entende-se a escola inserida em macroestruturas como as políticas educacionais em superestruturas; a sociedade, por sua vez, é composta por uma diversidade de outros fenômenos e, dadas as relações dialéticas, apresenta contradições e disputas por conflitos de interesses que formam um todo complexo, só se conhece a realidade social quando se faz a decomposição do todo. Para chegar à compreensão, é preciso fazer o movimento dialético, na concepção de Kosik (1976)

[...] A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade e, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 1976, p.30).

É na análise minuciosa que o pesquisador interpreta e compreende a realidade, quando integra o conjunto das partes que compõe o todo, consegue identificar as contradições existentes, em um movimento permanente de práxis, na ação-reflexão-ação em constante devir histórico. Compreendo que a reflexão entre teoria e prática possibilita a construção de novos conhecimentos, uma vez que a realidade muda constantemente. A escola é assim um espaço contínuo de mudanças e transformações, de relações entre os indivíduos, o encontro de diferentes

¹⁵ A expressão totalidade utilizada não está relacionada a uma ideia de fim, mas na união das partes do fenômeno estudado que integra o todo.

culturas e subjetividades, onde cada um, em sua singularidade, possui uma apreensão social da realidade. Os indivíduos são seres sociais que se constituem na relação com os outros seres humanos e com a natureza, este processo de relações de construção da humanidade se constitui no caráter histórico.

As diversas situações que envolvem a vida cotidiana, o contexto da escola, sua complexidade e dinamicidade, os aspectos políticos, culturais, as relações sociais, que compreendem os sujeitos, as subjetividades expressas dentro deste espaço, a formação docente, o trabalho pedagógico, e todas as partes que permeiam esta realidade objetiva caracterizam o que Kosik (1976) denominou de mundo da aparência da pseudoconcreticidade, rompê-lo revela o fenômeno e essência, a destruição desse mundo revela a realidade concreta. Dessa forma, foi transposto o mundo das escolas para dentro das relações dialéticas em um movimento de práxis humana.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado parcial, ou apenas de certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente, é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno (KOSIK, 1976, p.11).

Fundamento-me nas ideias deste autor para afirmar que a escola é um universo fenomênico por apresentar, em sua estrutura, uma ordem própria a ser revelada e descrita por trás da aparência externa, por trás do visível, no movimento interno. A essência se manifesta no fenômeno estudado, porque revela como ele é ou deveria ser. Esse movimento entre fenômeno e essência consiste na análise e interpretação dos dados da pesquisa apresentada na seção cinco deste estudo. O fato de o objeto manifestar no fenômeno, revela um movimento que não é estático. Somente é possível este desvelamento a partir de um percurso metodológico que forneça elementos coerentes para analisar o todo que envolve o objeto de investigação.

Em analogia a esta pesquisa, não é fazer uma complementação ou justaposição de fatos a outros fatos, ou mesmo a reunião deles. O percurso metodológico constitui na análise dos documentos que norteiam os processos de formação, a entrevista semiestruturada, a pesquisa sobre o estado do conhecimento referentes ao tema. Esse percurso permite a análise detalhada das partes, de cada parte para o todo, e do todo para as partes, em um processo de correlações em espiral, pelo qual se obtém o desvelamento e explicação da realidade em um movimento contínuo de práxis. “O conhecimento não se realiza mediante um método de análise de soma [...] ao contrário o pensamento dialético real é entendido e representado como um todo que não é apenas

um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese” (KOSIK, 1976, p.42).

A dialética torna-se essencial neste trabalho porque estuda o mundo da práxis humana, um método revolucionário de transformação e criação da realidade social, que pode ser mudada por nós, uma vez que somos produtores dela. Da mesma forma, as políticas de formação docente são refletidas nas práticas dos professores, portanto, esses espaços podem ser mudados porque eles são os agentes sociais da realidade. Neste viés, o materialismo histórico-dialético é, ao mesmo tempo, um método de investigação e uma ontologia humana. “Cada indivíduo - pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo - tem de se formar uma cultura e viver a sua vida” (KOSIK, 1976, p. 19).

De acordo com a declaração do autor, a dialética da atividade humana e do conhecimento manifesta-se, sobretudo, no fato de que o homem para conhecer as coisas em si, deve, primeiro, transformá-las em coisas para si, significa submeter à própria práxis. De modo semelhante, ocorre na política de formação docente, os professores precisam sentir-se sujeitos protagonistas e pertencentes dos processos, uma vez que a realidade só será conhecida exatamente se eles se reconhecerem nela, ou seja, construtores de sua própria existência. Desta forma, poderá propor um projeto de formação que se aproxime dos problemas reais daquela comunidade escolar, em um movimento de práxis humana histórico-social em sua dimensão transformadora. É preciso lembrar, com Santos (1996, p.26) “a ideia de que não conhecemos o real senão o que nele introduzimos”, para reafirmar que a subjetividade é fator inerente à pesquisa em educação.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, argumento ser a dialética o método escolhido para explicar e interpretar a realidade das contradições existentes no espaço escolar, principalmente no que velam o fenômeno e essência deste estudo.

2.3 Visão Fenomenológica do Estudo

Ao tratar sobre a fenomenologia, Masini (2010) descreve como a compreensão e a interpretação dos fenômenos, na qual o conhecimento está centrado no sujeito, considera sua visão de mundo, a forma como interpreta e explica a seu modo. Propõe um retorno a essa totalidade do mundo vivido, procura estudar e compreender “como aquilo que se mostra como é, ou se mostra a si mesmo [...]o método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente por que os fenômenos não estão evidentes de imediato” (MASINI,2010, p.68-69).

Não se trata de um *déjà-vu*¹⁶ das ideias apresentadas, mas de centrar a investigação no sujeito, os professores de Biologia e suas subjetividades e experiências, que, na perspectiva de Trivinõs (1987), representa o olhar de dentro, do que é vivenciado e interpretado em determinado momento, ou seja, o “mundo vivido” pelos sujeitos. Considera-se a descrição da experiência tal como ela é, da maneira que se dá, conhecida como método das essências. É preciso, entretanto, aprender a penetrar no real para compreendê-lo, colocar em descoberto os sentidos menos aparentes, o que o fenômeno tem de mais fundamental.

Masini (2010) postula que a fenomenologia trata da compreensão do nosso viver que, na pesquisa, como em qualquer outra situação, a apropriação do conhecimento se dá por meio dos círculos hermenêuticos: compreensão-interpretação-nova compreensão. Toda hermenêutica é explícita ou implicitamente a compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro por meio da “reflexão que se dá a apropriação do nosso ato de existir”. (MASINI, 2010, p.69-70). A entrevista semiestruturada permite reunir informações sobre o mundo vivido pela transcrição sistemática das informações, leva a uma determinada compreensão e interpretação que poderá ser retomada e vista sob novas compreensões da situação. “Isso diz respeito ao inacabamento da fenomenologia recomeçar incessante de um enfoque que recusa cristalizações em sistemas acabados e fechados” (MASINI, 2010, p. 73).

Alguns pesquisadores criticam a característica de inacabamento, por passar a impressão de que o trabalho não foi concluído. Para os fenomenólogos, o inacabamento não constitui um sinal de fracasso ou indefinição. Na compreensão de Merleau-Ponty (1973), o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo e me comunico, indubitavelmente, com ele, mas não o possuo, porque é inesgotável. Freire (1982) coaduna com as mesmas ideias ao reconhecer que somos “seres inacabados, inconclusos em uma realidade que, em sendo histórica, também é inacabada” (FREIRE, 1982, p.83). A partir dessas expressões, é possível afirmar que a realidade não é estática, é dinâmica e está em constante transformação.

Para conhecer a realidade, é necessário mergulhar no fenômeno investigado, de modo que as concepções do investigador sobre a realidade não permitam interpretações equivocadas, ou mesmo interfiram nela. Como resposta ao modo como o pesquisador interpreta, a neutralidade na pesquisa é essencial e importante para afastar a subjetividade dele, de modo que esta não interfira na interpretação do mundo vivido pelo investigado ou do fenômeno e da essência levando a uma pseudointerpretação. Esse distanciamento é necessário para chegar à meta-compreensão da pesquisa em qualquer etapa e atingir seu cerne.

¹⁶ *Déjà-vu* – expressão em francês que significa “já visto” são sensações baseadas na memória.

Para Bicudo (2011), a pesquisa fenomenológica trabalha com descrições da experiência vivida as quais se tornam o ponto chave nas pesquisas qualitativas, dando a importância aos sentidos e significados que se constroem a partir das expressões dos sujeitos mediadas pela linguagem e por ela transportadas; compreendidos como dados a serem analisados e interpretados, uma vez que as compreensões dos relatos são dadas a partir das expressões daqueles que experienciam em seu cotidiano. “O uso da linguagem na pesquisa fenomenológica se legitima, pois ela é entendida como expressão viva do vivido[...] expressa a nossa coexistência a significação da experiência do fenômeno, que por sua vez, revelará o mundo” (BICUDO, 2011, p. 79-80).

A pesquisa de abordagem fenomenológica não deverá ser apenas uma descrição do contexto em si, mas uma ressignificação daquilo produzido pelo outro, o que, nesta pesquisa, constitui o mundo vivido pelos professores de Biologia em seus contextos ecológicos, apresentado pelas narrativas durante a pesquisa empírica. Na compreensão de Bicudo (2011), pode-se afirmar que a concepção fenomenológica da realidade e do conhecimento se fundamenta na análise e descrição dos fenômenos pelos sujeitos, todavia, é preciso estar atento para a ambiguidade que são próprias da linguagem devido aos sentidos que ela transporta. Ao tratar desse método e sua articulação com a linguagem a autora pontua

Fenomenologia é uma palavra composta pelos termos fenômeno mais logo. Fenômeno diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no mundo-vida (BICUDO, 2011, p.30).

O objeto de investigação surge a partir de algo que inquieta e causa perplexidade ao investigador em relação a um determinado contexto, nesse sentido é preciso retomar e trazer em evidência a problemática deste estudo, compreender qual a concepção que os professores de Biologia possuem acerca das políticas de formação docente de MT a partir da formação centrada na escola? Bicudo (2011, p.23) afirma que, diante de uma interrogação de pesquisa, precisamos voltar a ela uma vez ou outra e quantas outras for preciso, pois “ela se constitui no norte que dá a direção aos procedimentos da pesquisa”.

Tomamos as descrições apresentadas como relatos de experiências vividas, entendendo-as como um texto e o lemos muitas vezes, com a finalidade de compreender o que está sendo dito pelo sujeito e, focando a interrogação diretriz da investigação, destacamos Unidades de significados. Estas unidades que fazem sentido para o pesquisador, sempre tendo como norte o que é perguntado (BICUDO, 2011, p. 50).

À luz da literatura estudada, o método dialético e o fenomenológico possibilitam compreender, interpretar a realidade no que concerne às políticas de formação centrada na escola na concepção dos professores de Biologia. Permite ainda captar as concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa pela linguagem, e, por meio desta, a compreensão dos sentidos expressos durante as descrições de suas experiências vividas relatadas durante a entrevista. Visto que, é “no contexto da realidade que se mostra no encontro interrogação/interrogado/pesquisador” (BICUDO, 2011, p.25).

Na concepção de Bicudo (2011), é possível fazer análise dos sentidos/significados registrados por meio da entrevista gravada com os sujeitos, porque permite ir e vir no diálogo, de modo a se realizar a análise hermenêutica e apreender os aspectos qualitativos dessa descrição, uma vez que a “linguagem mediante a qual a descrição se dá à análise se expressa pela oralidade e pela intencionalidade do corpo-próprio, expondo-se em gestos, ações, movimentos cujo sentido se compreende no contexto da cena ” (BICUDO, 2011, p.26). É na percepção que a verdade do existente, enquanto tal, mostra-se como presença, uma vez que o fenômeno está na percepção do sujeito que possibilita construir uma rede de significações e sentidos que se doam à interpretação.

A análise hermenêutica da descrição capta os sentidos e significações e desvela a realidade como ela é, em que o mundo e a multiplicidade de estruturas estão presentes a partir dos fluxos de vivências. Logo, possibilita a percepção fenomenal dos aspectos passíveis de serem vistos na perspectiva daquele que se dirige atentamente, as expressões possíveis dos sentidos percebidos e articulados. Adentrar no mundo fenomenológico dos sujeitos da pesquisa de modo que “o significado explicitado diz sentido de experiência vivida e percebido e refletida nos fluxos do ato da consciência” (BICUDO, 2011, p.26).

A explicitação pela linguagem do percebido e trabalhado pelos atos da consciência lança a experiência vivida pelo sujeito definitivamente na esfera da realidade intersubjetiva e objetiva, esta última entendida como tecidas em redes de significados¹⁷ que fazem sentido e são tomados, na esfera da intersubjetividade, como significativos e válidos para os textos histórico-culturais aos quais se referem (BICUDO, 2011, p. 47).

O olhar atento do pesquisador é essencial para registrar e descrever todas as expressões apontadas durante a entrevista, as subjetividades, os gestos, expressões faciais, ou mesmo um silêncio, uma vez que o dito pelos sujeitos constrói sentidos e significados durante a descrição. Esta representa os atos da consciência dos sujeitos a ser interpretada em uma perspectiva

¹⁷ Rede de significado é entendida como interligações de categorias, mostrando o próprio tecido dos sentidos percebidos e dos significados atribuídos. Não indica ordem uma ordem lógica nem hierarquia de valores. Pode ser interpretada a partir de qualquer ponto, porém nunca de modo isolado. Concepção explicitada por Maria A. V. Bicudo (2011).

hermenêutica da realidade para buscar o entendimento daquele fenômeno. Nesse sentido, Bicudo (2011) assevera

A leitura atenta do descrito em sua totalidade. O relato transcrito constitui-se um texto que expõe um discurso sobre o perguntado, apresentando a compreensão da experiência vivida pelo sujeito da pesquisa [...] à possibilidade de imaginar o ponto de vista do qual o depoente fala, intuindo, por insight¹⁸, o sentido do todo. Colocar em evidência os sentidos que veja como importantes, tendo como norte a interrogação formulada (BICUDO, 2011, p. 57).

Uma das ideias nucleares apontadas pela autora sobre a fenomenologia é o sentido atribuído por nós sobre o mundo da vida em sua totalidade, no qual se busca compreendê-lo com toda sua força em um movimento dialético fenomenológico. Percebo, com isso, que o pensamento de Paulo Freire se assenta/sedimenta no solo desses dois métodos, ao fundamentá-los por uma pedagogia crítica, problematizam a realidade, e, num mesmo movimento, compreendem, interpretam, modificam-na para sua própria existência, a partir da experiência homem-mundo.

Em síntese, a dialética e a fenomenologia são métodos de bases teóricas sólidas para conduzir ao desvelamento da pesquisa. A primeira problematiza a realidade, a relação do sujeito com o mundo material, identifica as contradições existentes ao buscar a transformação e superação em dimensão de práxis humana histórico-social. A segunda, em uma relação simbiótica com a primeira, considera e interpreta o mundo vivido pelos sujeitos, suas subjetividades, os sentidos e significados que atribuem aos fatos, é a consciência expressa por meio da linguagem. A fundamentação desta pesquisa nesses dois métodos revela o fenômeno “a política de formação docente” e atinge a essência “os impactos desta formação na concepção dos professores de Biologia”.

¹⁸ Insight significa evidência, ver dentro da situação, para além do oticamente manifesto. É um ato cognitivo que mostra clareza, em um lance, a reunião de articulações.

3 MAPEANDO CAMINHOS PARA UMA NOVA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

[...]estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155)

Nesta seção, objetiva-se apresentar um estudo do tipo estado do conhecimento a partir do levantamento bibliográfico acerca das produções científicas e publicações de temáticas que se relacionam com o título desta investigação “A Política de Formação Docente na Escola: Concepções dos Professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis-MT”. Tenciona-se apresentar o que foi produzido no meio acadêmico com o intuito de conhecer o estado corrente do atual tema, cujas fontes de coleta de dados foram os sítios eletrônicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e três Programas de Pós-Graduação em Educação: 02 (dois) pertencentes à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), localizados nos municípios de Rondonópolis e Cuiabá e 01 (um) da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres.

A construção do estado do conhecimento na concepção de Ferreira (2002), Romanowski; Ens (2006), Morosini; Fernandes (2014) e Romano (2017), consiste em uma metodologia de grande relevância para as produções científicas por permitir um mapeamento das ideias sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, por possibilitar averiguar as lacunas existentes como os temas menos explorados, silenciados, para fomentar novos estudos.

O levantamento das pesquisas correlatas, compreendidas como aquelas cujos temas se vinculam aos propósitos desta investigação, deve ser o passo inicial de toda pesquisa, pois possibilita o delineamento e a organização do estudo. A análise das diversas publicações permite desenhar uma estrutura de pesquisa coerente e consistente, enquanto responsabiliza e compromete o pesquisador para a construção de um conhecimento que possa contribuir para o avanço das ciências.

Ferreira (2002, p. 265) afirma que, na pesquisa do estado do conhecimento, o pesquisador “[...] se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento”. Este capítulo se alinha com a definição de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006) que caracterizam como estudo bibliográfico, do tipo estado do conhecimento, por focar em fontes de dados como dissertações

e teses. O recorte temporal definido para a pesquisa foi de 2015 a 2020, as pesquisas foram realizadas em 10 de fevereiro de 2021.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2008) assevera que é vantajosa ao pesquisador, uma vez que permite o acesso a uma gama maior de fenômenos. Segundo esse autor, a análise de conteúdo é o método mais utilizado nesse tipo de estudo, assim a coleta e análise dos dados foram realizados a partir dos pressupostos teóricos de Bardin (2016) que considera cinco partes ou fases sendo: primeira, a organização da análise em três polos cronológicos (pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados: inferências e interpretação); segunda, a codificação; terceira, a categorização; quarta, inferências e a quinta fase encerra a informatização da análise das comunicações. Vale mencionar que esta última não será aplicada neste estudo por se referir a programas de computadores criados especificamente para analisar o conteúdo.

É importante destacar que, neste estudo, o estado do conhecimento tornou-se uma das etapas dos procedimentos metodológicos, como revisão bibliográfica, considerado a fase inicial deste trabalho, cujo objetivo foi identificar as tendências de pesquisas que dialogam com as discussões sobre a temática investigada. Este exercício visa um melhor delineamento para esta produção, evidenciando o que avança e contribui em relação aos outros temas estudados. No entanto, existem pesquisas científicas que fazem do estado do conhecimento a única e exclusiva metodologia.

Após as considerações introdutórias, apresento um mapeamento com a análise de pesquisas sobre estudos relacionados ao título “A Política de Formação Docente na Escola: Concepções dos Professores de Biologia”. A seguir descrevo esse estudo baseado em alguns princípios do método de Bardin (2016).

3.1 A organização da Análise

Esta fase consiste na “pré-análise, tem por objetivo a organização do material” (BARDIN, 2016, p.125), para ter acesso aos textos das teses e dissertações, realizou-se um trabalho sistemático de catalogação em 04 bases de dados eletrônica. Na BDTD, a busca utilizou filtros com recorte de palavras que compõem o título principal desta investigação, denominados descritores, enquanto na UFMT, em 02 (dois) Campus Universitários (Cuiabá e Rondonópolis), e na UNEMAT de Cáceres, a busca ocorreu pelos títulos das produções devido à organização da página desses bancos na internet.

Para a efetivação dos passos referentes à pré-análise, empreendeu-se a leitura flutuante de centenas de produções que “consiste em estabelecer o contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126). O passo seguinte foi a escolha dos documentos. Os arquivos foram organizados em pastas por banco de dados e por descritores, posteriormente, foram sistematizados em tabelas e quadros.

Com o universo demarcado, procedeu-se a constituição do corpus teórico, que, segundo Bardin (2016, p.126), “o corpus é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos processos analíticos”. A constituição do corpus teórico implica em, muitas vezes, escolhas seleções e regras, entretanto, este trabalho desobedece a uma das regras propostas por Bardin (2016), a que se refere à homogeneidade nas escolhas dos documentos. Neste estudo, o corpus de análise se compõe por dois tipos de produções: dissertações e teses.

Com os dados inventariados em tabelas e quadros, passou-se para a exploração do material, o que, na concepção de Bardin (2016), consiste na fase de análise em si, na qual decisões anteriormente tomadas são aplicadas. É uma fase longa, fastidiosa, que, nesta pesquisa, compreende o tratamento dos resultados, compreende um momento de interpretação e geralmente são expressos em quadros que unificam as informações fornecidas pela análise.

Convém destacar que, embora o mapeamento inicial apontou um total de 1601 produções, ao realizar uma análise atenta, foram selecionados apenas os temas que, de certa forma, apresentavam alguma correlação com o objeto desta pesquisa sendo um total de 17 pesquisas. Uma destas Carlucci (2019), apareceu nas buscas realizadas em dois bancos, no BDTD e no da UFMT – Campus Universitário de Rondonópolis, sendo quantificada nos dois bancos, porém, a análise foi realizada apenas em um dos bancos, o da UFMT; as outras 1584 produções foram descartadas por não se relacionarem ao objeto de investigação.

3.2 A codificação

Na fase de codificação, os dados são agregados e transformados em unidades de modo a permitirem uma descrição de partes do conteúdo. Para realizar a codificação, é necessário fazer o registro dos dados chamados de unidade de registro – corresponde a um segmento do conteúdo. Efetivamente, para este trabalho, realizaram-se recortes sobre o tema, denominados por Bardin (2016) de palavra-tema e nas pesquisas do tipo estado do conhecimento também chamados de descritores. Para esta investigação, definiram-se 03 descritores como registrados na tabela 01.

Conforme a unidade de registro, ainda na concepção da mesma autora, é preciso utilizar uma unidade de contexto, por exemplo, a palavra “política”, que faz parte do título deste trabalho,

não pode ser analisada isoladamente, é preciso uma unidade de contexto, ou seja, a composição da palavra com outra para formar o descritor como “Política de Formação e Professor de Biologia”. A unidade de contexto contribui na restrição da área educacional, uma vez que a palavra política envolve outros contextos.

3.3 A categorização

A categorização representa a fase cujo objetivo é condensar os dados brutos para dados organizados. Bardin (2016, p.148) compreende como “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Esta etapa se relaciona à anterior, a da codificação, segundo a autora, a partir do momento que a análise de conteúdo decide codificar o seu material deve-se produzir um sistema de categorias.

O processo de categorizar as produções científicas consiste em reagrupar e aglutiná-las por interesses convergentes. Esses dados se encontram sistematizados no quadro 01 por descritor e nos quadros 02 e 03, por títulos. No caso das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, apresentam as seguintes categorias: autor, título, tipo de produção, instituição, cidade, estado, ano e orientador.

3.4 O tratamento dos resultados: as inferências e a interpretação

Fazer o levantamento das pesquisas correlatas permitiu esboçar um panorama da riqueza acerca da temática que envolve o objeto de investigação, além de ampliar o olhar do pesquisador sobre a produção científica e mobiliza-o para a produção de um novo conhecimento. A análise permite uma visão sobre o que foi produzido em relação ao tema que se propõe a investigar, quais os assuntos priorizados, e por quais instituições, inclusive, quais as lacunas existentes. Para Bardin (2016, p.169), “trata-se de realizar uma análise de conteúdo sobre a própria análise de conteúdo”. Os achados da pesquisa revelam o estado do conhecimento atual acerca da temática de estudo.

No tratamento do conteúdo, por meio do cotejamento dos resultados que emergem dos trabalhos selecionados, construiu-se um modelo de análise com elementos para a interpretação dos dados sendo descrito a seguir: o universo ou corpus de análise contou 16 dissertações e 01 tese, o período delimitado para a busca foi de 2015 a 2020. Optou-se pela leitura dos resumos, os tratamentos dos resultados seguiram alguns critérios de análise previamente definidos: título,

objetivo principal de investigação, metodologia instrumentos de coleta, resultados e, por vezes, as recomendações finais. Finalizado este processo, foi possível construir uma avaliação sobre a relevância e da pertinência desta pesquisa. A seguir serão apresentados os resultados do estudo em cada banco de dados pesquisado.

3.5 Resultados das Pesquisas da BDTD

A pesquisa em cada sítio eletrônico se deu de forma diferente, não sendo possível adotar o mesmo critério, devido à própria organização de cada banco de dados. Na BDTD, a busca procedeu da seguinte forma, a partir do título “A Política de Formação Docente na Escola: Concepções dos Professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis-MT” objeto desta investigação, definiram-se 03 descritores, cada um composto por palavras duplas, como constam na tabela 02, entre os termos foi inserida a palavra “AND¹⁹”, que significa operadores booleanos, e permitem o refinamento das pesquisas. Na página eletrônica deste banco, selecionou-se a opção “busca avançada”, para digitar o descritor que desejava pesquisar, escolher o idioma, o ano de defesa e, para iniciar a pesquisa, clicar no ícone “buscar”.

A quantificação dos resultados encontrados neste banco, referentes às produções científicas que apresentam correlação acerca do objeto de investigação aqui proposto foram sintetizadas inicialmente e alocadas na tabela 02, os resultados obtidos são generalizações do todo. Neste banco de dados, foram encontrados um total de 796 trabalhos que, depois da leitura flutuante de todos os títulos, foram selecionados apenas aqueles que se aproximam da temática deste estudo. Passando por um segundo filtro, resultou em um total 10 produções, que constitui o corpus de análise sendo demonstrados no quadro 01 de modo a dar maior visibilidade dos dados coletados para tratamento dos resultados obtidos e interpretação, as demais foram descartadas.

Tabela 02- Distribuição dos descritores/palavras-tema quantitativamente.

Descritores/palavras-temas	Total	Filtro
“Política de Formação And Professor de Biologia”	178	4
“Formação na Escola And Professores de Biologia”	420	5
“Política de Formação And Mato Grosso”	198	1
Total	796	10

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da leitura flutuante na BDTD.

¹⁹ AND, Or e NOT” - significa respectivamente E, Ou e Não - são recursos de busca que facilitam as pesquisas conhecidos como Operadores booleanos. <http://www.caps.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>.

A seguir, no quadro 01, consta o modelo de análise, que representa o resultado de todas as demais fases/etapas que antecederam este processo. Este modelo foi elaborado para tratamento dos resultados, nele consta o corpus teórico, sendo um total de 10 registros, destes 09 são dissertações e 01 tese, distribuídos no quadro por descritor e organizados com as seguintes categorias: autor, título, tipo de produção, instituição, cidade, estado, ano e orientador. As produções foram aglutinadas por descritores que constituem recortes do título principal. É importante destacar que as pesquisas não foram organizadas por ordem cronológica, e sim da forma como surgiram e se apresentam nas fontes de pesquisa.

Quadro 01 –Distribuição das produções por descritor e constituição do corpus teórico BDTD.

Descritor 1 - Política de Formação Docente AND Professor de Biologia					
Autor (a)	Título	Tipo de produção	Instituição	Cidade/Estado Ano	Orientador (a)
Mendes Peixoto, Dezyrê	Concepções Pedagógicas de Professores de Ciências e Biologia em Escolas Públicas de Goiânia – GO: A Pedagogia da Realidade e a Fragilidade das Raízes	Dissertação	UFG	Goiânia/GO 2018	Sandramara Matias Chaves
Arruda, Lucielma Bernardinho Coelho de	Política de Currículo e a Formação Continuada dos Professores de Biologia da Rede Estadual no Município de Santa Cruz do Capibaribe– PE	Dissertação	UFPE	Caruaru/PE 2019	Kátia Silva Cunha
Luz, Marcos Rogério Busso	Contextualização para o Ensino de Ciências: Concepções e Práticas de Professores de Biologia e as Tendências nos Trabalhos de Pesquisadores da Área	Dissertação	UEM	Maringá/PR 2018	André Luis de Oliveira
Pricilla Romano	A Formação de Professores de Biologia como objeto de Estudo em Teses e Dissertações (2005-2015)	Dissertação	UFFS	Chapecó/SC 2017	Iône Inês Pinsson Slongon
Descritor 2 – Formação na Escola AND Professores de Biologia					
Autor (a)	Título	Tipo de produção	Instituição	Cidade/Estado Ano	Orientador (a)
Carlucci, Maria Albanisa de Oliveira	O Processo de Formação Centrado na Escola: O Contexto de uma Unidade Educativa de Sinop/MT	Dissertação	UFMT	Rondonópolis/MT 2019	Ademar de Lima Carvalho
Canabarro, Paulo Henrique Oliveira	A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática	Dissertação	UnB	Brasília/DF 2015	Maria Luiza de Araújo Gastal

Silva, Ana Flávia Morais e	A Formação do Professor de Biologia da PUC de Goiás: Fatores Intervenientes no Perfil do Egresso	Dissertação	PUC GO	Goiânia/GO 2017	Duelci Aparecido de Freitas Vaz.
Luiz, Cintya Fonseca	Formação de professores: um estudo sobre a prática reflexiva acerca da avaliação no contexto PIBID/Biologia.	Dissertação	UNIOESTE	Cascavel/PR 2017	Lourdes Aparecida Della Justina
Lopes, Sueli Terezinha Fernandes	O Professor Iniciante do Curso de Licenciatura em Biologia e a Formação dos Professores da Escola Básica	Dissertação	PUC SP	São Paulo/SP 2019	Laurizete Ferragut Passos
Descritor 3 - Política de Formação AND Mato Grosso					
Autor (a)	Título	Tipo de produção	Instituição	Cidade/Estado Ano	Orientador (a)
Aporta, Luciane Ribeiro	Processos de (RE) Organização da Política Pública de Formação de Professores no Estado de Mato Grosso	Tese	UNESP	Marília/ SP 2016	Carlos da Fonseca Brandão

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das produções mapeadas na BDTD

A primeira dissertação analisada é de autoria de Mendes (2018), intitulada “Concepções Pedagógicas de Professores de Ciências e Biologia em Escolas Públicas de Goiânia – GO: A Pedagogia da Realidade e a Fragilidade das Raízes”, apresenta como objetivo principal analisar o discurso e a ação de professores de ciência e Biologia em relação à formação inicial. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, um estudo de caso, os instrumentos de coleta utilizados foram: questionário, entrevista, observação e análise documental, relativo aos documentos de diferentes períodos que nortearam o processo de formação.

Mendes (2018), em seus estudos, conclui que os professores vivem em realidades contraditórias, que a prática pedagógica sofre influência das políticas educacionais vigentes, por outro lado, a autora revela que a formação inicial desse profissional priorizou o perfil biólogo em detrimento do perfil professor. Finaliza afirmando que os saberes construídos pelos docentes se expressa por uma pedagogia própria, a da realidade. Por outro lado, chama a atenção para a fragilidade da formação docente no aspecto didático pedagógico, articula esse pensamento para um convite de mudanças no que concerne à formação desses profissionais pelos cursos de licenciatura.

A dissertação de Arruda (2019) sobre “Políticas de Currículo e a Formação Continuada dos Professores de Biologia”, dedica-se a investigar como são construídos os sentidos

compartilhados na política de currículo da formação docente, que pretendem sedimentar políticas de profissionalização docente. A pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou do discurso para análise dos dados, a discussão seguiu analisando os processos formativos, seus impactos na atuação e no pensar docente. Os instrumentos de coleta dos dados foram a entrevista semiestruturada e a análise documental.

A autora conclui com o paradoxo entre o que está escrito nos documentos oficiais sobre formação de professores, ou seja, o caráter da performatividade e meritocracia atrelado a padrões de desempenho aos quais a formação docente está intimamente ligada, dando uma maior ênfase ao monitoramento do trabalho docente e responsabilizando-os pela eficiência e eficácia do ensino, tanto pelo sucesso ou pelo insucesso dos discentes, e o que anseiam os professores, uma formação mais humana, completamente diferente dos documentos oficiais.

A produção de Luz (2018) versa sobre a “Contextualização para o Ensino de Ciências: Concepções e Práticas de Professores de Biologia e as Tendências nos Trabalhos de Pesquisadores da Área”. A pesquisa utilizou um levantamento bibliográfico do tipo estado da arte, pelo qual identificou a necessidade de desenvolver um ensino contextualizado na prática, levando em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, tecnológicos e ambientais e as relações de contextos históricos que aproximem os educandos da realidade.

Para analisar as concepções e práticas dos docentes sobre a temática proposta, a pesquisa utilizou um questionário dissertativo, analisou o planejamento das aulas dos professores e realizou a observação sistemática de aulas de biologia, via filmagem. O tratamento analítico fundamentou-se na análise de conteúdo. O resultado deste estudo corroborou o que as pesquisas haviam apontado, quanto à necessidade da contextualização do ensino como recurso pedagógico, para que o conhecimento se torne significativo para o aluno, com a finalidade de permitir esses sujeitos atuarem na realidade. Para tanto, reforça que, para acontecer tal premissa, faz-se necessário os educadores estarem em processo permanente de formação.

Nos estudos de Romano (2017) sobre “A Formação de Professores de Biologia como objeto de Estudo em Teses e Dissertações (2005-2015)”, a pesquisa de abordagem qualitativa desenvolveu por meio da análise documental e bibliográfica do tipo estado do conhecimento. O tratamento analítico fundamentou-se na análise de conteúdo de Bardin (2016). Esse estudo serviu de base para a elaboração deste capítulo.

Para o levantamento bibliográfico, a pesquisa de Romano (2017) analisou 74 publicações sendo 47 dissertações e 27 teses, os resultados foram sistematizados e pré-categorizados em 05 focos de análises: Formação Inicial, Identidade e Profissionalização Docente, Formação Continuada e Trabalho Docente, Políticas e Propostas de Formação de Professores.

Posteriormente, essas categorias iniciais foram agrupadas em 05 subfocos, a correlação ficou assim estabelecida: no primeiro subfoco, nomeado de Currículo, abarcou a Formação Inicial; no segundo, os Saberes Docente englobou o foco Identidade e Profissionalização docente; no terceiro, Proposta de Formação Docente foi incluído no foco Formação Continuada; no quarto, Práticas Reflexivas abrangeu o foco Trabalho Docente e no quinto subfoco, Reformas Curriculares foi incluído no foco Políticas e Propostas de Formação. Nas considerações finais, a autora abre possibilidades para continuar as pesquisas sobre a temática, ampliando para novos elementos ou categorias de análise, o que possibilita criar uma comunidade de investigadores sobre a formação dos professores de Biologia.

O segundo descritor desta pesquisa, nomeado de “Formação na Escola AND Professores de Biologia”, inicia-se com o trabalho de Carlucci (2019) intitulado “O Processo de Formação Centrado na Escola: O Contexto de uma Unidade Educativa de Sinop/MT” surgiu com o filtro deste descritor, porém a análise qualitativa será realizada mais adiante nos trabalhos do Programa de Pós-Graduação da UFMT – Campus de Universitário de Rondonópolis, para evitar duplicidade de informações, esta dissertação consta apenas como resultado do levantamento quantitativo neste banco por ser um achado desta pesquisa.

O trabalho de Canabarro (2015) sobre a “Contribuição do PIBID na formação dos professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática” teve como objetivo investigar a importância atribuída pelos discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UnB, bolsistas do programa PIBID. Este programa permite vivenciar a docência por meio de estágio supervisionado, o qual relaciona os aspectos teóricos e práticos ainda durante a formação, além de contribuir para a formação do professor-pesquisador.

A pesquisa se desenvolveu por abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de narrativas autobiográficas dos participantes bolsistas do programa, utilizou a pesquisa como instrumento de intervenção formativa. Foram definidos dois eixos de investigação sendo “articulação teoria-prática” e “contribuição do PIBID para a formação de professores-pesquisadores”.

Os resultados mostraram que o conceito de professor-pesquisador como proposta de formação do programa parece ser desconhecido ou mal-entendido pela maioria dos bolsistas, apesar de serem identificadas, em alguns relatos, aproximações à postura de professores-pesquisadores. Segundo Canabarro (2015), foi possível perceber que alguns estudantes se mostraram capazes de relacionar a teoria e prática, outros apresentam dificuldades nessa articulação, ressaltam uma distância entre as teorias aprendidas na formação acadêmica e a prática de sala de aula na escola. Ficou evidente, no final do trabalho, a necessidade de a formação

de professores-pesquisadores possibilitar aos estudantes relacionarem a teoria e a prática por meio da reflexão de sua ação docente e ainda a contribuição do uso das narrativas autobiográficas para esse tipo de formação.

A pesquisa de Silva (2017) sobre “A Formação do Professor de Biologia da PUC de Goiás: Fatores Interveniente do Perfil do Egresso” visava investigar a formação do professor de Biologia quando esta se dá concomitantemente com a do Bacharel em Biologia, a escolha da pesquisadora pela PUC de Goiás deve-se ao fato de que parte da formação ocorre simultaneamente nesses dois cursos.

A pesquisa em questão é de natureza quali-quantitativa, de revisão bibliográfica para conhecer a produção científica da área, na qual foi constatada a existência de vários trabalhos parcialmente relacionados, porém, nenhum deles aborda sobre a formação do licenciado e do bacharel em Biologia na PUC de Goiás. O estudo mostrou que a formação do professor de Biologia, em âmbito nacional, necessita superar muitos obstáculos, sendo um deles a formação integrada ao do bacharel. Outro fato revelado trata da formação do professor formador que não é adequada para abordar temáticas relacionadas à pedagogia.

Para complementar as questões levantadas na investigação da formação de professores de Biologia oferecida pela PUC-Goiás, a autora realizou uma pesquisa documental nas monografias produzidas em 2016. O objetivo era averiguar a área em que foram concentradas o maior número de pesquisas das licenciaturas, a fim de analisar a relação do licenciando com sua atuação e sua formação e incluir a influência do professor formador na análise, o mesmo intento procedeu com os bacharelados.

A autora, ao tecer as considerações finais, após a revisão bibliográfica e a análise documental, destacou que há forte influência da visão bacharelista na formação do professor de Biologia, principalmente as relacionadas à prática pedagógica. Finaliza o trabalho ressaltando a importância de alterações curriculares com a finalidade de uma formação voltada para os licenciados.

Na dissertação de mestrado de Luiz (2017), intitulada “Formação de Professores: um estudo sobre a prática reflexiva acerca da avaliação no contexto do PIBID/Biologia”, o contexto da pesquisa foi a Universidade Estadual do Paraná. Os colaboradores foram 12 licenciandos de Ciências Biológicas, participantes do subprojeto PIBID, programa que permite promover a articulação entre a universidade e a escola. O trabalho teve como objetivo identificar as compreensões acerca da avaliação e da prática reflexiva além de investigar implicações da prática avaliativa e reflexiva na formação inicial. Para a coleta dos dados, utilizou a técnica do grupo focal com aplicação de questionário inicial e final, os encontros foram gravados em áudio e vídeo.

Posteriormente à coleta de dados, realizou-se a Análise Textual Discursiva dos dados, permitindo novas interpretações acerca da formação inicial relacionadas à avaliação da aprendizagem e ao professor reflexivo, revelando as implicações da prática do professor universitário na formação dos licenciandos. No resultado, Luiz (2017) apresenta que os licenciandos reconhecem que é preciso mudar a prática, no que concerne à avaliação, mas não sabem como fazê-la, fato que gera muita angústia. O estudo destacou, sobretudo, a importância da prática reflexiva como caminho, que permite investigar a própria prática. O autor finaliza, afirmando ser a prática reflexiva a direção que conduzirá os licenciandos e professores universitários a mudarem as práticas avaliativas.

A produção de Lopes (2019), denominada “O professor iniciante do curso de Licenciatura em Biologia e a formação dos professores da Escola Básica”, buscou compreender como ocorre a inserção desses profissionais no exercício da docência no início de carreira no ensino superior do curso de Biologia, além de identificar quais os aspectos dificultam ou favorecem a introdução desse profissional como formadores de professores. A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, a coleta dos dados ocorreu por meio de entrevista com 05 professores iniciantes de Biologia, de 03 diferentes instituições privadas, 01 de universidade pública, e 01 professor de instituição sem fins lucrativos. Desses professores, somente 01 tinha atuado no ensino médio, houve ainda a análise documental para a coleta das informações.

Os dados da referida pesquisa foram examinados por meio da análise de prosa, que indicou uma preocupação dos professores iniciantes em tentar desenvolver metodologias inovadoras em suas aulas. Como dificuldade, apontaram as condições de trabalho relacionados às instituições. Outro entrave mencionado pelos docentes iniciantes foi a inexistência de formação pedagógica na formação inicial deles, o que pode ser confirmado pela análise documental dos currículos dos cursos de Biologia.

A falta de apoio no percurso inicial foi apontada pelos docentes iniciantes, e considerado aspecto importante e necessário pela pesquisa. A troca de experiência entre os pares foi mencionada como um aspecto positivo porque permite se sentirem mais seguros. Os resultados mostraram ainda que a experiência anterior vivenciada por um dos 05 professores no ensino médio facilitou uma inserção mais segura. Nesse aspecto, o saber da experiência marca de forma favorável o início da carreira docente no curso superior.

Para finalizar o tratamento dos resultados e interpretação da BDTD, no terceiro e último descritor a “Política de Formação AND Mato Grosso”, os trabalhos foram selados com a tese de doutorado de Aporta (2016) sobre os “Processos de (Re) Organização da Política Pública de Formação de Professores no estado de Mato Grosso”, teve como objetivo principal investigar a

atuação dos CEFAPRO na implantação e implementação da Política Pública de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, a fim de analisá-los como órgão administrativo empreendedor dessas políticas.

A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários com os 15 diretores dos CEFAPRO, coordenadores de formação, professores, 18 professores de escolas estaduais. Houve ainda a análise dos documentos oficiais acerca da Política Pública Educacional para a Formação Continuada.

Destaco, como contribuição importante de Aporta (2016) na produção de seu trabalho, a contextualização histórica sobre as origens dos centros de formação. Como resultado da pesquisa, reconhece a importância desta instituição formadora para a formação continuada dos profissionais da educação no Estado de Mato Grosso. É importante destacar, contudo, que, em 2021, os centros passaram por novos processos de (re) organização assumindo nova estruturação de formação no âmbito do estado de MT. Esse assunto será abordado na seção 05 desta dissertação.

3.6 Resultados das Pesquisas da UFMT

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT de Cuiabá, a busca se realizou pela leitura flutuante dos títulos inseridos nas bases eletrônicas devido à organização do próprio banco, não sendo possível fazer a busca por descritores. Esta opção se deve pelo fato de o volume das produções ser menor, comparado ao de outros bancos como a BDTD. Inicialmente, localizou-se um total de 531 produções, das quais nenhuma publicação foi selecionada por não constar dentro do período delimitado para esta pesquisa de 2015 a 2020, e ainda por não se relacionarem ao título desta pesquisa “As Políticas de Formação Docente: Concepções dos Professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis-MT”.

Algumas pesquisas apresentavam, na composição do título, palavras que se aproximavam do objeto desta investigação, como formação continuada, formação de professores, entretanto, foram descartadas por estarem voltadas para outras áreas como Matemática, Educação Física, Pedagogia, Língua Portuguesa, Física, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e formação de professores para inclusão de pessoa com deficiência intelectual. A palavra política apareceu nos títulos, durante as buscas, no entanto, relacionadas às políticas de currículo de outras disciplinas, em síntese, a temática investigada se mostrou silenciada neste período e nesta fonte de busca.

No banco de dados da UFMT Campus Universitário de Rondonópolis, por meio da leitura fluante de todos os títulos das produções que compõem este portal, localizou-se um total de 165 produções, mas, somente 04 pesquisas foram selecionadas para a análise (v. Quadro 02).

Quadro 02 – Distribuição das produções UFMT- Campus Universitário de Rondonópolis.

Autor (a)	Título	Tipo de produção	Instituição	Cidade/Estado Ano	Orientador (a)
Carlucci, Maria Albanisa de Oliveira	O Processo de Formação Centrada na Escola: O Contexto de uma Unidade Educativa de Sinop/MT	Dissertação	UFMT	Rondonópolis/MT 2019	Ademar de Lima Carvalho
Silva, Paulo Sergio da	Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste	Dissertação	UFMT	Rondonópolis/MT 2018	Ademar de Lima Carvalho
Vecchia, Solange Ana Dalla	A Formação Centrada na Escola e a Prática Pedagógica: Um Diálogo Entre o Pensado e o Vivido Numa Escola da Rede Pública Municipal de Sinop- MT	Dissertação	UFMT	Rondonópolis/MT 2017	Ademar de Lima Carvalho
Canam, Soila	A Práxis Pedagógica e a Formação de Professores	Dissertação	UFMT	Rondonópolis/MT 2015	Ademar de Lima Carvalho

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das produções mapeadas na UFR.

A dissertação de mestrado de Carlucci (2019) intitulada “O Processo de Formação Centrada na Escola: O Contexto de uma Unidade Educativa de Sinop/MT”, visou investigar se a formação centrada na escola privilegia a análise e a reflexão por parte dos professores e a contribuição na resignificação da prática pedagógica do contexto escolar. O trabalho foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino, os colaboradores da pesquisa são cinco professores do Ensino Fundamental. A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, o método utilizado foi a dialética. Os instrumentos de coleta foram a entrevista semiestruturada, a análise documental, a observação desenvolvida de duas formas: os momentos diretos em sala e nos espaços de formação docente.

Os resultados apontaram que a formação centrada na escola é importante pelo fato de proporcionar a reflexão sobre a prática pedagógica. No entanto, a autora ressalta que há um tempo dispendioso desses espaços relativos à demanda de documentos enviados pela secretaria municipal, o que subtrai parte do tempo de estudos e discussão para aprofundamento das práticas pedagógicas. Carlucci (2019) conclui afirmando a necessidade de uma reorganização da formação centrada na escola, de modo que ela seja permanente e permita a autoformação dos sujeitos.

A produção de Silva (2018) sobre “Formação de Professores Centrada na Escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste”, objetivou compreender a formação permanente centrada na escola e sua importância para os professores, a partir de suas experiências nos grupos de estudos e nos espaços formativos da escola. A pesquisa de natureza qualitativa, fundamentou o método dialético na perspectiva freiriana. Os sujeitos pesquisados foram professores que participavam como orientadores dos processos de formação.

Silva (2018) demonstrou, por meio da análise dos projetos de formação, que estes passaram por uma evolução, ao longo de dois anos, tempo em que durou a pesquisa, sobretudo na importância de passar a entender que as concepções teóricas é uma condição essencial para compreender a prática. Outro aspecto relevante que apresenta como resultado das entrevistas realizadas com os professores, foi o destaque dado à formação centrada na escola como essencial para o desenvolvimento do trabalho docente e para as contribuições à qualidade do ensino.

A produção de Vecchia (2017) versa sobre “A Formação Centrada na Escola e a Prática Pedagógica: Um Diálogo entre o Pensado e o Vivido numa Escola da Rede Pública do município de Sinop-MT ”, teve como objetivo principal analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e compreender as concepções que permeiam as ações didáticas desses professores e a relação deles com a formação centrada na escola. Os participantes da pesquisa foram 05 professoras. A pesquisa enveredou pela abordagem qualitativa na perspectiva dialética e os instrumentos de coleta de dados foram questionário fechado, entrevista semiestruturada, observação direta em sala e análise documental. A perspectiva teórica utilizada para análise dos dados compreende a educação como práxis humana.

A análise dos dados revelou que a formação docente é o foco central do projeto político pedagógico, e que os professores estão conscientes da importância dessa formação. Predomina, todavia, a ideia de escola como espaço de reprodução do modelo proposto pelo estado. O estudo mostrou que a maior parte do tempo destinado aos espaços de formação tem caráter normativo, ficando os estudos e reflexões, no que tange às práticas pedagógicas, em segundo plano, prevalecendo práticas reprodutivistas de formação. Vecchia (2017) finaliza afirmando que a formação centrada na escola precisa ser repensada de forma coletiva pelos que participam desses processos amparados por políticas públicas de formação.

A última análise deste banco trata sobre a dissertação de mestrado de Canam (2015) intitulado “A Práxis Pedagógica e a Formação de Professores na Escola Pública”, visou compreender como a formação continuada possibilita ao professor o envolvimento teórico metodológico no processo de ressignificação das suas práticas pedagógicas. O estudo

fundamentou-se no método dialético para melhor apreensão da realidade, na abordagem qualitativa e na pedagogia crítica de Paulo Freire. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores do II ciclo de uma escola estadual do município de Rondonópolis/MT. Utilizou 04 instrumentos para coletar os dados: questionários para identificação do professor, análise documental (Orientativos de formação de 2011-2014, proposta do Projeto Sala do Educador 2013-2014, Projeto Político Pedagógico das escolas investigadas), além da entrevista semiestruturada e observação.

Os dados foram organizados em sete categorias de análise: concepção de ser humano, concepção de educação, observações da práxis pedagógica em sala de aula, práxis pedagógica, observação do projeto sala do educador durante os momentos de formação, formação continuada e ressignificação da práxis pedagógica na formação. Canam (2015) aponta como resultado da investigação que as ações pedagógicas dos professores mantêm uma relação inerente às experiências socioculturais dos professores. Finaliza o trabalho afirmando que o professor possui consciência sobre a importância de uma educação voltada para a formação da cidadania e do pensamento crítico dos estudantes.

3.7 Resultados das Pesquisas da UNEMAT

No portal do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT de Cáceres, o acervo é organizado por ano, a busca procedeu seguindo este critério e pela análise dos títulos das produções inseridas nessa base eletrônica. Realizou-se a leitura flutuante dos títulos, sendo um total de 109 entre os anos de 2015 a 2020, foram extraídas 03 publicações correlatas ao objeto desta pesquisa. Os resultados do primeiro filtro foram quantificados e alocados na tabela 02.

Tabela 03- Distribuição do quantitativo das produções por ano.

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total de produções	20	22	19	17	20	11
Filtro		02			01	
Total do corpus		02			01	

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das produções mapeadas na UNEMAT.

Quadro 03 – Distribuição das produções UNEMAT – Campus Universitário de Cáceres.

Autor (a)	Título	Tipo de produção	Instituição	Cidade/Estado Ano	Orientador (a)
Borges, Haroldo	Práticas de formação continuada de professores da Educação Básica em Mato Grosso: o caso do Projeto Sala de Educador em São Félix do Araguaia	Dissertação	UNEMAT	Cáceres/2016	Heloisa Salles Gentil
Vaz, Marilza Jacomini Rubinho.	Projeto Sala de Educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso	Dissertação	UNEMAT	Cáceres/2016	Heloisa Salles Gentil
Jesus, Alice de	A Organização Pedagógica do ambiente Escolar Pensada a Partir da Formação Continuada de Professores	Dissertação	UNEMAT	Cáceres/2019	Rosely Aparecida Romanelli

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das produções mapeadas na UNEMAT.

Deste banco de dados, o primeiro trabalho a ser analisado é o de Borges (2016) sobre “Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica em Mato Grosso: O Caso do Projeto Sala do Educador em São Feliz do Araguaia”. Este apresenta um estudo sobre as políticas de formação continuada a partir da década de 90, no Brasil e no estado de Mato Grosso, e ainda as concepções de formação adotadas no Projeto Sala do Educador.

A pesquisa apresentou como objetivo principal analisar o desenvolvimento do Projeto Sala do Educador enquanto política e prática de formação continuada e as possíveis relações com o trabalho docente. Visou compreender ainda como os professores (re) significam a formação continuada no planejamento coletivo das ações pedagógicas. A abordagem qualitativa fundamentou os estudos além da perspectiva teórica crítico-dialética.

Os sujeitos da pesquisa foram 11 professores, desse total 02 eram gestores. Os instrumentos de coleta de dados foram estudos bibliográficos; análise documental (Projeto Político Pedagógico, Projeto Sala do Educador, relatórios avaliativos elaborados pela escola sobre a formação, Orientativo do estado sobre a política de formação) e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi estruturada e desenvolvida baseada em um estudo de caso. Borges (2016) evidencia, em suas análises, que o coletivo de professores compreende e (re) significa as políticas de formação continuada por meio de práticas coletivas de ações desenvolvidas nos espaços do Projeto Sala do Educador.

A pesquisa de mestrado de Vaz (2016), intitulada “Projeto Sala do Educador em uma escola de Pontes e Lacerda: Política de Formação Continuada em Mato Grosso”, objetivou analisar como os professores compreendem o Projeto Sala do Educador (PSE) enquanto política de formação e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino aprendizagem.

A abordagem teórico/metodológica direcionou para a pesquisa qualitativa, especificamente para o estudo de caso. Realizou-se um levantamento das produções sobre formação continuada no contexto brasileiro e sobre a proposta de formação que acontece em Mato Grosso via Projeto Sala do Educador. As buscas foram efetuadas no banco de teses e dissertações da CAPES. A pesquisadora também realizou estudos sobre as Leis que amparam as políticas de formação continuada no Brasil e em Mato Grosso e analisou os documentos do Orientativo do PSE do estado de MT, o Projeto Sala do Educador da escola investigada, e a entrevista.

Vaz (2016) afirma que a análise dos dados revelou que os professores compreendem o PSE como uma política de formação continuada que fortalece a escola, ainda como um espaço que possibilita discussões, reflexão e troca de experiência. Outro aspecto relevante apontado pelos entrevistados se refere aos processos formativos que antecedeu o PSE, percursos que consolidou a escola como locus de formação, refletindo uma postura crítica reflexiva dos profissionais. A autora conclui relatando que, na percepção dos entrevistados, o processo de formação continuada contribui para a mudança no campo didático pedagógico e do ensino aprendizagem, todavia, os dados mostram que, nem sempre, acontece a relação entre teoria e prática e, algumas vezes, os estudos teóricos não atendem a necessidade do contexto.

A terceira e última produção é de autoria de Jesus (2019) com o título “A organização pedagógica do ambiente escolar pensada a partir da formação continuada de professores”. O objetivo principal do estudo foi analisar a proposta curricular e a organização pedagógica da Escola Estadual Dom Bosco, no município de Várzea Grande/MT. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou a abordagem qualitativa, a pesquisa foi de natureza descritiva, de caráter bibliográfico e documental. Os dados foram coletados por meio de questionário, entrevista e diário de campo. Os participantes foram 11 professores do Ensino Fundamental do 1º e 2º Ciclo, sendo 09 no exercício da docência, 01 professor na função de articulador de aprendizagem e 01 professor exercendo a função de coordenador.

Os resultados dos estudos apresentaram que a participação no Projeto Sala do Educador provoca mudanças nas práticas pedagógicas dos colaboradores da pesquisa, o que foi demonstrado por meio da percepção de uma das ações desenvolvidas pelo projeto que versava sobre a articulação teórico-prática sobre a temática “metodologia de projetos” aplicada em sala de aula, expressada nas falas dos professores, promovendo, desta forma, “desconstrução” de práticas tradicionais cristalizadas no imaginário pedagógico.

3.8 Síntese dos dados apresentados: inferências e interpretações

Em síntese, intencionou-se apresentar um panorama do mapeamento dos resultados de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento que selecionou as produções científicas correlatas ao tema desta investigação. As buscas foram realizadas a partir de alguns sítios eletrônicos, tornando possível identificar, sistematizar, explicitar as características das pesquisas que envolvem os professores de Biologia, além de investigar o estado atual do tema em relação aos últimos cinco anos.

Devido à diversidade de temáticas abordadas neste estudo e a multiplicidade dos enfoques teóricos e metodológicos das produções, após um balanço geral, foram retomadas apenas aquelas que apresentaram confluência com a temática investigada. Na BDTD, das pesquisas analisadas, a única que apresenta uma verossimilhança é a tese de doutorado de Aporta (2016) que investigou a atuação dos CEFAPROs na implantação e implementação da Política Pública de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Nesta pesquisa, a atuação dos CEFAPROs é analisada pelos participantes, nos processos formativos que acontecem na escola.

No programa de pós-graduação da UFMT de Cuiabá, as produções envolvendo a temática desta pesquisa são pouco exploradas, para não dizer escassas, no período analisado de 2015 a 2020, não houve produção selecionada. No entanto, no programa de pós-graduação da UFMT de Rondonópolis, há uma ênfase no que diz respeito aos descritores presentes nos títulos “política de formação” ou “formação na escola”, porém, nenhuma produção voltada especificamente ao professor de Biologia. Cabe destacar que o foco maior está em averiguar a convergência das temáticas abordadas com o objeto desta investigação.

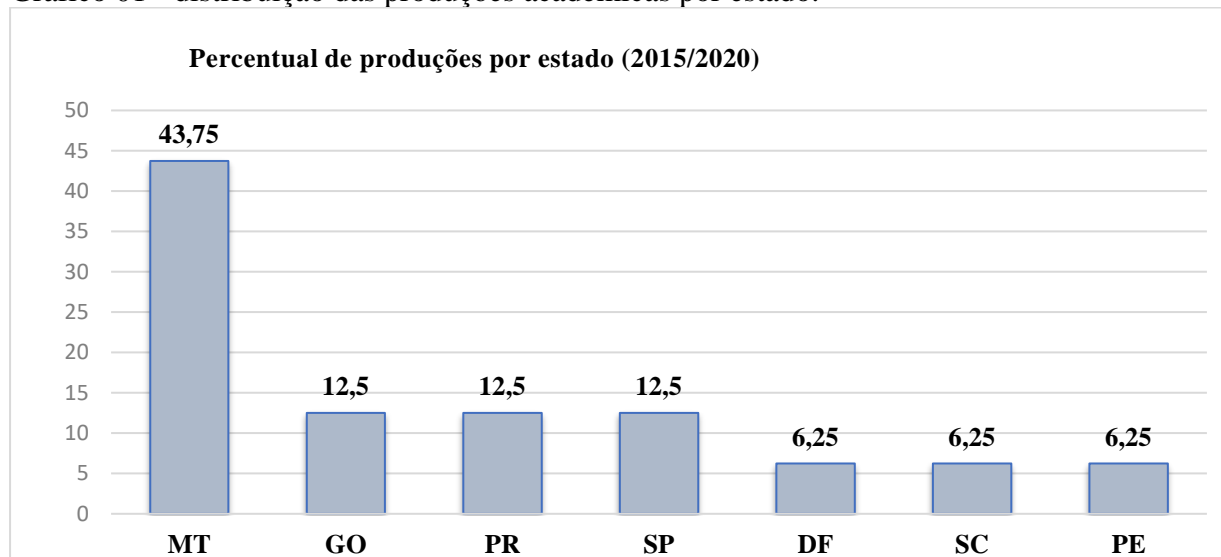
A pesquisa de Canam (2015) chama a atenção pelo delineamento metodológico, o qual se assemelha a este estudo, exceto no que concerne à observação, que não foi realizada neste processo de investigação, conforme inicialmente pensado, em virtude das restrições sanitárias impostas pela pandemia (SARS-CoV-2) popularmente conhecida por (COVID-2019). Momento em que foi adotado o ensino remoto pelas plataformas digitais, entre outras formas de ensino, por meio de apostilas, roteiros de estudo para serem desenvolvidos em casa por aqueles que não tinham acesso à internet que perdurou até o mês de julho de 2021.

Das três pesquisas extraídas do programa de pós-graduação da UNEMAT, duas se aproximam desta, a de Borges (2016) e Vaz (2016), tanto em relação à temática quanto à abordagem metodológica. Elas foram retomadas pelo fato de parte do delineamento empírico se

assemelhar a esta pesquisa, exceto o estudo de caso e a análise de relatórios de avaliação dos processos formativos elaborados pela escola, os quais não foram utilizados neste trabalho.

Os estudos revelaram que o maior número das pesquisas analisadas, 16²⁰ no total, 7 resultados (43,75%) concentram-se na região MT, em seguida, vem os estados de GO, PR, SP com 2 resultados correspondendo a (12,5% cada), SC, PE e DF com 1 trabalho (6,25% cada). Ao observar o tipo de abordagem, constatou-se que quase todas as pesquisas são de cunho qualitativo, exceto a de Silva (2017) que aborda aspectos quali-quantitativos. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, todos fizeram uso de mais de um procedimento metodológico, estudo de caso, pesquisa-ação, realizaram estudos bibliográficos, análise de documentos, entrevista semiestruturada, questionário, observação e técnicas de grupo focal.

Gráfico 01 - distribuição das produções acadêmicas por estado.



Fonte: Elaborado pela autora (MAGALHÃES, 2021).

A partir dos estudos realizados, pode-se concluir que, embora alguns trabalhos abordem aspectos isolados de partes dos descritores selecionados para as buscas sendo: Política de Formação AND Professor de Biologia; Formação na Escola AND Professores de Biologia; Política de Formação AND Mato Grosso, nenhum trata de forma conjunta sobre o título desta investigação “As Políticas de Formação Docente: Concepções dos Professores de Biologia”, conclui-se que o tema é pouco explorado nos lócus pesquisados, o que caracteriza a importância desta pesquisa, contribuindo com a ciência, no que se refere à produção de um novo conhecimento o que justifica, em parte, a relevância deste trabalho.

²⁰ Quantitativamente a produção de Carlucci (2019) foi alocada nos dois bancos de dados eletrônicos na BDTD e na UFMT de Rondonópolis-MT, no entanto a análise qualitativa ocorreu apenas nesta última, sendo assim o total de produções analisadas foram 16 (dezesseis).

4 FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA: O LÓCUS DA PRÁXIS TRANSFORMADORA

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1995, p. 58).

O excerto de Freire anuncia parte desta produção e propõe um convite à leitura e à reflexão sobre os assuntos que serão abordados neste texto, considerados categorias importantes para a educação como a gestão democrática, formação docente, organização do trabalho pedagógico e educação libertadora. Esses temas estão imbricados e necessitam de reflexão permanente em movimento dialético de práxis, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e à construção de uma escola pública de qualidade social.

O corpus teórico se constitui por três seções principais, começando pela Gestão democrática como elemento balizador do processo educativo. A escolha dessa temática se dá por ser ela a propiciadora das demais. A seção seguinte discute a Formação centrada na escola como lócus da práxis transformadora, considerada temática central pela relação direta com o objeto de investigação. A última seção trata da Organização do trabalho pedagógico: (re) constituição de sentidos e a práxis transformadora, condição que perpassa diretamente pela formação. Temas que se articulam como condição *sine qua non* do outro.

A gestão democrática é o elemento vital para o desenvolvimento dos projetos que acontecem na escola. Esses representam as decisões políticas tomadas de forma coletiva, para que todos se sintam responsáveis pelas ações. A formação centrada na escola se concretiza em ações que devem ser construídas numa perspectiva dialógica, com a participação de todos os envolvidos no processo escolar, juntos levantam dificuldades a serem superadas e encontram soluções coletivas.

O processo democrático instituído na escola reflete na melhoria da organização do trabalho pedagógico na escola. Essa condição perpassa pela formação e os resultados são da ordem da práxis, pois permite a transformação dos sujeitos que participam de uma mesma realidade. Daí, resulta a importância de desenvolver o conteúdo apresentado para dialogar e compreender o caráter da formação centrada na escola numa perspectiva transformadora.

4.1 Gestão democrática: elemento balizador do processo educativo

O texto desta subseção apresenta uma discussão teórica acerca da importância da gestão democrática como elemento essencial para o desenvolvimento dos projetos educativos. A questão problematizada é a dificuldade de se construir uma escola que seja verdadeiramente democrática, no entanto, não considera-se algo impossível. Pondera-se, que demanda certo esforço de todos os envolvidos no processo educacional. Para melhor compreensão, esse estudo se organiza em três partes: a introdução que aborda, em linhas gerais, a importância do tema para o contexto escolar; a segunda problematiza o papel da gestão democrática na construção de uma educação libertadora. Ao final, contextualizo historicamente a instituição das políticas no Estado de Mato Grosso, e as mudanças ocorridas a partir de 2019.

Antes de iniciar a reflexão, é importante trazer a etimologia das palavras para melhor apreensão de suas acepções. A palavra gestão advém do verbo latino *gestio onis*, que significa gerir, cuja interpretação compreende a maneira de administrar uma realidade. O termo democracia origina-se do grego *demos* remete a povo, e *kratos*, a poder, significa uma forma de organização política e social que garante a cada sujeito o direito de participar da direção e da gestão dos assuntos políticos. A gestão democrática da educação é um princípio que pode permitir a igualdade daqueles que participam das decisões, coletivamente.

O papel do gestor escolar, no que concerne à política de gestão democrática, compreende algumas dimensões mobilizadoras como: criar mecanismo para o envolvimento e participação de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões na escola; elaborar e desenvolver os projetos educativos com a colaboração de todos; organizar os espaços de formação docente; administrar os recursos da escola; acompanhar os resultados do desenvolvimento dos educandos. Essas dimensões, se executadas de forma coletiva, contribuem para mudanças significativas no contexto escolar.

A perspectiva da gestão democrática imprime uma política participativa, colaborativa diferente do autoritarismo, visa objetivos comuns, construções coletivas cuja finalidade principal volta-se para melhorar a qualidade da educação. Para Drabach (2018, p.135) “a gestão democrática ultrapassa o cumprimento de regras e procedimentos, pressupõe-se certo nível de autonomia, capaz de dar aos atores da escola o poder de tomar e executar decisões coletivas, dentro de um quadro de respeito à legislação”.

O princípio da gestão democrática-participativa germina em um clima favorável de licenciosidade em que todos se sentem à vontade para participar e colaborar. Entretanto, não significa total permissividade, mas a condução do processo de forma responsável. Parto do

entendimento de que, para alcançar tal premissa, é necessária a abertura ao diálogo, saber escutar os anseios, as necessidades daqueles que vivenciam a realidade. A partir do momento que cada membro da comunidade se considera integrado e ouvido em relação às suas expectativas, sente-se corresponsável pelo desenvolvimento dos projetos educativos daquela unidade escolar.

Quando os envolvidos participam da tomada de decisões coletiva passam a ser responsáveis pelo alcance das metas e ações porque é algo criado por eles mesmos, e não por medidas verticalizadas, por agentes externos. Quando isso acontece, a resistência se torna maior em aceitar tais medidas. Na maioria das vezes, é algo que está alheio às necessidades e à problemática vivenciada pelo coletivo. Nesse sentido, concordo com Freire (1995, p.25) ao declarar que, “numa perspectiva realmente progressista democrática e não autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta, que de hoje em diante, a escola será competente, [...]. Não se democratiza a escola autoritariamente”. Por esse entendimento, a gestão democrática não é algo que pode ser dado ou imposto, mas construído de forma coletiva.

A democratização da escola se faz por processos colaborativos de todos que atuam nela, o diretor assume papel importante nessa condução. Sobre este ator, Ferreira (2006, p.27) atribui a “responsabilidade pela ‘direção’ e pela garantia da qualidade da educação e do processo educacional em todos os níveis do ensino e da escola”. Para tanto, é necessário que esteja aberto ao diálogo e, dessa forma, superar práticas e discursos autoritários. As mudanças não acontecem repentinamente, é importante superar modelos de gestão autoritária e introduzir práticas democráticas-participativas como o envolvimento de todos nos projetos da escola, para que cada um se sinta responsável neste processo, que visa alcançar objetivos comuns.

Os princípios da gestão democrática se fortalecem na participação efetiva de todos os membros da comunidade nas decisões da escola. Dessa forma, os indivíduos assumem posturas políticas, condição essencial para a transformação e a construção de uma sociedade mais democrática e humana. Nessa perspectiva, ela é vista como propiciadora de uma educação libertadora, este assunto será tratado a seguir.

4.1.1 Gestão democrática e a construção de uma educação libertadora

O princípio da gestão democrática da escola pública se funda na melhoria da qualidade do ensino e na formação dos sujeitos numa perspectiva cidadã para que possa atuar na sociedade de forma crítica e consciente de sua condição no mundo. Nos espaços educativos, contudo, o que se observa, assim como em toda a sociedade, é a mobilização de forças ideológicas contrárias a esse tipo de formação, quando se instituem, nas escolas, políticas voltadas para uma educação

acrítica, as quais aprisionam o sujeito a uma estrutura alienante e alienada, e impedem ou dificultam a liberdade e o desenvolvimento pleno do ser. Por essa razão, ressalta-se a construção de um referencial teórico na perspectiva da educação que promove a libertação do ser humano por acreditar ser o caminho para a transformação social a partir da práxis educativa.

A possibilidade de uma gestão democrática se origina na perspectiva da dimensão coletiva, ao propiciar as condições para o desenvolvimento de uma educação que se contrapõe ao modelo de formação autoritária. Uma educação libertadora que possibilite a construção do “sujeito coletivo” para nova estrutura social, menos excludente e desigual. A democracia no seu sentido real é um importante instrumento para a construção da cidadania, a justiça social, a humanização e a emancipação dos homens.

A educação libertadora, em uma perspectiva freiriana, é transformadora, porque conduz à reflexão do mundo e da palavra e possibilita aos sujeitos perceber qual a posição que ocupam no mundo. Permite ainda a compreensão das condições que os desumanizam, em uma sociedade predominantemente regida pelas políticas neoliberais as quais servem ao capitalismo predador, no qual o ser humano é um produto, uma mercadoria, e os indivíduos são conduzidos a serviço da classe dominante.

Para os dias atuais, é essencial o professor desenvolver um trabalho pedagógico que problematize a realidade. Razão pela qual este trabalho se fundamenta na filosofia freiriana para afirmar que o caminho para a libertação dos sujeitos está em apostar em uma educação como prática de liberdade. Dessa forma, por meio de uma pedagogia crítica, problematizadora, reflexiva e dialógica, despertar nos educandos o direito à voz, no sentido de pronunciar com alteridade o que pensam, posicionando-se diante do mundo, para poder transformá-lo.

Pensar na direção de uma educação libertadora implica em concebê-la como ato de comunicação, de encontro de relações intersubjetivas que ocorrem por meio do diálogo, sendo um elemento importante para a construção e o fortalecimento da gestão democrática no contexto escolar. Freire (2001, p.95) concebe o diálogo como “aprendizado existencial da democracia” que transforma a escola em um espaço participativo de cidadania coletiva.

O autor põe em relevo a ideia de que o diálogo e a democracia são as formas de vida pelas quais os sujeitos se posicionam diante do mundo, suas expressões subjetivas, estilos, comportamentos, as decisões que os indivíduos são levados a tomar frente a certas situações, problemas a serem enfrentados de forma individual ou coletivamente, as escolhas representam atitudes conscientes, o que caracteriza o homem como um ser político e social.

Freire (1995, p. 24) defende “uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire

sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo”. O autor compreende o pensar certo que significa, em outras palavras, ensinar os educandos a ler os conteúdos curriculares a partir do contexto no qual estão inseridos, para que eles possam ter leitura de mundo e sejam capazes de enxergar a realidade.

No entanto, é necessário superar alguns obstáculos que impedem a libertação dos sujeitos. Nesse contexto, as escolas e os professores assumem papel importante, pois, mobilizados por este desejo de mudança, precisam ousar com práticas educativas críticas e reflexivas. Para alcançar os ideais almejados, o primeiro passo é libertar muitos educadores do medo que cristaliza suas práticas. Destarte, o professor se vê diante de um grande dilema entre trabalhar a educação tradicional ou a libertadora.

A educação tradicional se encontra em muitas instituições escolares e na prática de muitos educadores, os quais seguem à risca os modelos de currículos que implicitamente carregam interesses das ideologias dominantes. Esse tipo de educação se reproduz há muito tempo e convencionalmente, considerada, por muitos educadores, a forma correta de ensinar. Pensamento, possivelmente, enraizado na gênese de suas vidas escolares anteriores ou acadêmicas. Nesse formato, prioriza-se a transmissão de conteúdo de forma vertical, professor-aluno com pouca dialogicidade ou reflexão crítica, uma espécie de pedagogia passiva, em uma visão freiriana de “educação bancária”.

A questão é sempre o mesmo discurso, a educação tradicional me constituiu desta forma como professor, tal como argumentado por Freire no livro *Medo e Ousadia*. Faz-se necessário romper com estas formas de ensino arraigadas na prática de muitos educadores, para construir uma educação que seja verdadeiramente democrática e libertadora. Muitos docentes se sentem apreensivos para assumir posturas libertadoras, alguns motivos estão no fato de serem julgados pelos próprios colegas; em algumas situações, de serem fiscalizados pela gestão escolar; em outros casos, por falta de apoio ou, ainda, de resistência por parte de alguns alunos por estarem acostumados a aulas tradicionais.

Ao fazer a reflexão, o professor pode revelar, para ele mesmo, os medos que até então desconhecia. O medo pode estar em não saber conduzir uma boa discussão libertadora, de trilhar por caminhos incertos, uma vez que os professores não se sentem suficientemente seguros para desenvolverem este tipo de educação. Para um bom começo de mudança, talvez seja interessante desenvolver pedagogias paralelas junto à tradicional, equilibrando as duas formas de ensino, até que se desenvolva autonomia neste processo. Para praticar uma educação libertadora, é preciso que o professor tome consciência das contradições que existem na escola e, principalmente, na

sociedade, a partir de uma compreensão crítica da realidade. É preciso compreender as forças que se mobilizam em torno desse universo.

A questão a ser problematizada é a relação entre as instituições educativas e as políticas públicas educacionais às quais estão submetidas e que, ao serem elaboradas, principalmente no que concerne às políticas de currículo ou de formação docente tratadas com mais afinco nesta produção, sofrem influências das ideologias dominantes. Entretanto, no contexto da prática, essas políticas podem ser redesenhadas por aqueles que as executam de fato. Cabe ao professor o papel de desvendar, para os alunos, o que está por detrás das formas hegemônicas.

Caminhar pela via das políticas, implica em refletir sobre a estrutura da escola a partir das ideias desenvolvidas por Antônio Cândido (1970) de que as escolas possuem uma estrutura administrativa comum a todas, sendo instituídas pelo poder público, todavia, sua organização, enquanto grupo social, apresenta uma dinâmica própria, existem outras relações que escapam desta previsão instituída oficialmente pelas normas racionais por meio de políticas públicas educacionais, pois apresentam características específicas devido às suas próprias formas de sociabilidade. Isto posto, trata-se de analisar a dinâmica da escola por outro ângulo, e não apenas por observações de situações visíveis no plano aparente,

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola, todavia é algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social (CÂNDIDO, 1970, p. 107).

A partir da reflexão do autor, torna-se possível pensar que, embora existam normatizações deliberadas pelas políticas públicas, comuns a todas as escolas, cada instituição, enquanto grupo social, possui características específicas devido às suas formas de sociabilidade que diferem das outras. Cada escola possui uma vida interna e complexa que a torna única e singular, nem sempre evidente ou reconhecível por um olhar desprevenido.

A grande maioria dos professores reproduzem as políticas de currículo por meio de uma educação tradicional, tecnicistas, sem uma reflexão crítica da realidade, contribuindo para a manutenção do *status quo* e interesses dessas ideologias, cujo objetivo é a formação dos sujeitos com foco para o mercado de trabalho, sendo políticas bem aceitas pelos estudantes, por estarem mais próxima a eles, à sobrevivência deles.

Uma educação neste formato se torna muito mais controlável. A escola não pode multiplicar apenas o existente, sem pensamento crítico da realidade. Não significa dizer que essas políticas educacionais não sejam importantes, ao contrário, é uma forma de organização da

educação. No entanto, é possível que o professor trabalhe de forma diferente, fundamentado por uma concepção de educação libertadora em uma perspectiva crítica, abrangendo a realidade do aluno.

A política educativa, no viés democrático, se dá na concretude da escola com aqueles que fazem parte desta realidade. Neste contexto, observa-se o movimento de forças dialéticas de visões e direções opostas em relação à educação, motivo de tensões e contradições no espaço escolar. De um lado, aqueles que se esforçam em tentar desenvolver uma educação libertadora; de outro, os que reproduzem modelos de ensino e se voltam mais para o tecnicismo instrumental. Sobre esta última forma de educação Corrêa e Pimenta (2009) alertam que

[...] tais estratégias se situam no marco da racionalidade instrumental que permeia a sociedade capitalista, cujos fins – não é possível esquecer ou ignorar – concentram-se na acumulação e valorização do capital, o que significa que a escola, como todas as organizações contemporâneas, encontra-se submetidas aos mesmos critérios de eficácia e efetividade nos termos desta lógica, e não de uma lógica humanista que muitos educadores prefeririam que a organização escolar contemplasse (CORRÊA; PIMENTA, 2009, p. 37).

Em conformidade com os autores, salta aos olhos a visão mercadológica da educação, atualmente, é forte o controle sobre as escolas, por meio de políticas regulatórias gerencialistas, que seguem a mesma lógica da visão empresarial, pela forma como as instituições atuais são geridas, com foco na gestão de resultados. Dessa forma, produz uma educação por competências e habilidades cujos resultados de aprendizagem são mensurados por índices de avaliações internas e externas. Ao submeter a educação a critérios de eficiência e eficácia, distancia da formação que Freire (1982) chama “Ser Mais”.

Em certa medida, uma educação voltada para a racionalidade técnica do conhecimento, na qual ocorre a instrumentalização do saber através do ser, em que o professor deposita o conhecimento e o constata por meio do exame, pelas avaliações internas e externas, reduz a educação por índices mensuráveis, aquilo que se torna essencial para a transformação da sociedade é colocada em segundo plano a “formação humana”.

Uma educação por políticas regulatórias considera o educando como um ser passível, visão contrária à da educação libertadora, a dialogicidade entre educador e educando essencial para torná-los, ambos, seres ativos nas discussões e debates por meio de aulas críticas reflexivas. A problematização da realidade se constrói pelo diálogo para que os educandos se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1982, p. 141).

O professor, na prática de uma educação libertadora, tem consciência que a sua atuação não se limita apenas aos espaços da sala de aula. É necessária a organização do trabalho pedagógico dentro do contexto social, político, econômico e cultural do educando, para que, por meio da problematização em diálogo, conduza-o a um processo de conscientização para questionar a própria realidade.

A gestão democrática se consolida pela participação de todos nos projetos educativos, inclusive o de formação docente porque contribui para a organização do trabalho pedagógico. A sua importância é decisiva no processo de construção de uma educação libertadora ao se comprometer com a emancipação dos sujeitos. Entretanto, para que se efetive a democracia no espaço escolar, faz-se necessário o envolvimento e o engajamento da comunidade, tornando o ato educativo político e transformador o que depende muito de uma gestão democrática da educação. Na condução de todo esse processo, está a figura do diretor, sobre o qual Alcântara, Borges e Filipak (2018) tecem algumas considerações acerca do que se espera deste gestor escolar, frente a este processo

O diretor de escola é o promotor de uma gestão que conduz à emancipação por meio da educação, sem deixar-se contaminar pelo pragmatismo de tantas ideologias vigentes, nem sempre pautadas na transformação social, mas que buscam somente o ajustamento ou a adaptação ao modo de produção vigente.[...] Os gestores, diretores de escola, muito além de todo ajuste ou adaptação são os primeiros que devem enfrentar e resistirem à despolitização da escola pública brasileira, pois não há projeto pedagógico que não seja antes um projeto político, onde se possa emancipar, conscientizar para a cidadania e, conseqüentemente, aprofundar a democracia, para uma sociedade mais justa e igualitária (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018, p.06).

Com o apontamento dos autores, é possível refletir sobre três aspectos. O primeiro, conforme a discussão nesta subseção, a gestão democrática não se restringe apenas à figura do diretor, mas envolve todos os membros da comunidade, embora ele tenha papel diretivo no processo educativo e na condução de uma educação emancipadora. Outro aspecto importante é a despolitização das escolas públicas brasileiras, vista atualmente pelas mudanças ocorridas na gestão democrática, nas políticas de formação docente e nas políticas de currículo. A educação é um ato político, a partir dessa dimensão é possível afirmar que não há projetos educativos neutros, todos carregam as concepções de educação, sujeito e sociedade que se pretende formar e construir.

A partir das perspectivas teóricas apresentadas, corroboro a afirmação de que o caminho para uma educação libertadora está na capacidade de os seres envolvidos no processo educativo deliberarem sobre as suas condições de existência em todos os aspectos da sociedade. Esse seria o ideal de uma educação como prática da liberdade, no entendimento freiriano. Para tanto, é

preciso que as instituições educativas estejam alicerçadas em princípios democráticos. Sobre a relação entre democracia e educação, Freire (2003) afirma

[...] avançamos pouco em matéria de democratização de nossa educação. Democratização a que nos entregamos inteiros. Na divisão de educação, a da escola, a das diferentes relações que nelas se estabelecem educadores, educandos, pais, mães, zeladores, escola, comunidade. Democratização da escola quanto a sua maneira de compreender o ato de ensinar (FREIRE, 2003, p. 125).

A gestão democrática é o caminho para uma escola que deseja realmente uma educação para promover a emancipação dos sujeitos. Para a consolidação desse caminho, são necessárias ações que envolvam a participação de todos os membros da comunidade escolar no desenvolvimento dos projetos educativos. Sobretudo, a compreensão de que uma educação libertadora pressupõe romper com modelos bancários e antidialógicos os quais contribuem para a instrumentalização do sujeito de acordo com as demandas do capital, processo que descaracteriza o papel da escola enquanto “formação humana”.

A concepção de educação que embasou este estudo se inspirou principalmente na filosofia freiriana como prática de liberdade por contrapor todas as formas de alienação e dominação existentes na sociedade de classe. Concebe a formação do ser humano naquilo que Freire chama de “Ser Mais”, uma educação voltada para a humanização dos homens, em uma perspectiva cidadã, pensada na coletividade, sujeitos conscientes do seu papel no mundo, uma educação voltada para a justiça social, que combata todas as formas de desigualdade, injustiça e desumanidade em busca da construção de uma “sociedade sadia”, mais humana, justa e solidária.

4.1.2 O contexto da gestão democrática em Mato Grosso

Esta subseção problematiza o contexto da gestão democrática da escola pública em Mato Grosso (MT), no período de (2015-2020), foco da análise documental com uma breve descrição histórica de como as políticas estavam instituídas até o ano de 2020. Os dados foram analisados a partir de referenciais teóricos que tratam sobre o assunto. Por não ser possível apresentar todos os acontecimentos relativos a esta dinâmica, contextualizo os mais recentes. Indubitavelmente os últimos tempos foram marcados pelos avanços das políticas autoritárias pelo país, seus reflexos são sentidos em todos os campos sociais, incluindo as instituições educativas, com uma série de medidas que afetam diretamente a gestão democrática da escola pública em MT, é para este cenário que voltamos nosso olhar neste texto.

Costa e Domiciano (2020) anunciam, em seus estudos, que mudanças na legislação da gestão democrática em MT foram impulsionadas a partir do retorno ao poder das políticas neoconservadoras autoritárias. Tais mudanças ganharam espaços e emergiram logo após o *impeachment*, golpe²¹ de Estado de 2016, que destituiu do cargo a presidenta reeleita Dilma Rousseff (2015-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), ascendendo ao poder seu vice Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Para as autoras, as mudanças na gestão democrática aparecem quase que imediato após o golpe.

Inegavelmente a desconstrução dos princípios de gestão democrática da escola pública em MT avançou no período do governo Pedro Taques (2015-2018), do partido Social da Democracia Brasileira (PSDB). Conforme afirma Costa e Domiciano (2020, p.06), “esse princípio tem sido cerceado, esgarçado por medidas legislativas desde 2016”, uma delas é a prorrogação por 2 anos no mandato dos diretores escolares, membros do Conselho Deliberativo e assessores pedagógicos, conforme prevê a Portaria nº 428/2016/GS/SEDUC/MT, da mesma forma, a Portaria nº 548/2017/GS/SEDUC/MT prorrogou até 31 de dezembro de 2018 o mandato dos coordenadores pedagógicos.

As medidas decretadas contrariam os princípios previstos na Constituição do Estado de 1989 como a LC nº 049/98, que garante a gestão democrática no Sistema Estadual de Ensino, a Lei nº 7040/98 e ainda a Lei nº 9241/2009 que garantem as eleições diretas dos assessores pedagógicos. Com posturas autoritárias, extirpa-se o direito de a comunidade escolar escolher seus representantes, descumprindo o que, até então, estava garantido na Constituição do Estado. Tal feito é considerado, pelos trabalhadores da educação, arbitrário e uma afronta aos direitos democráticos da escola pública, sem dúvidas, é “retorno mais virulento de velhas e autoritárias formas políticas no país” (COSTA; DOMICIANO, 2020, p.02). Esse processo não aconteceu sem questionamento e resistência política por parte do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público (SINTEP) e diversas escolas que exigiam eleições.

Em meio às discussões sobre as arbitrariedades, em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou inconstitucional o inciso o IV do Artigo 237 da Constituição Estadual de Mato Grosso, no que concerne à forma de eleição para o provimento do cargo de diretores pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 282-1, que tornou as nomeações escolares prerrogativa exclusiva do executivo estadual e municipal (BRASIL, 2019). A aprovação da ADI, são

²¹ Costa e Domiciano (2020, p.04) esclarece que as mudanças ocorridas na legislação da gestão democrática em MT, “não se desvinculam de acontecimentos mundiais e nacionais que marcaram uma agenda regressiva no campo social e na soberania nacional no país a destituição da Presidenta República do Brasil por um golpe de Estado e agosto de 2016, como afirma diversos juristas nacionais e internacionais, intelectuais e cientista político”. As autoras correlacionam a corrosão da gestão de democrática em MT, como efeitos das velhas políticas autoritárias no país.

resultados de um conjunto de medidas orquestradas em MT, e intensificadas a partir de 2016. Tal decisão se configura em desconstruções históricas da gestão democrática no estado, políticas já consolidadas e fortalecidas.

É importante discutir este contexto uma vez que a forma como os diretores chegam ao cargo pode contribuir para negar certas políticas ou reafirmá-las, principalmente as que direcionam para os mecanismos de gerencialismos e controle sobre as escolas. Estudos de Domiciano, Cossetin e Drabach (2021, p.98) sinalizam que a conquista da gestão democrática no estado de Mato Grosso está ameaçada pela implantação de políticas educacionais conservadoras que “buscam manter a organização social estabelecida, o que pode também ser entendido como a recusa de mudanças, de transformações que podem interferir no *status quo*”.

Certamente, um dos maiores avanços na política educacional foi a garantia da gestão democrática da educação pública respaldada no Artigo 206 e inciso VI da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que traz no seu texto a gestão democrática do ensino público na forma da lei. No entanto, Oliveira (2007, p.95) destaca que “[...] a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é o suficiente para sua efetivação”. É necessária a participação de todos os membros da comunidade escolar com vistas à construção coletiva de projetos com objetivos comuns que visam alcançar a melhoria da qualidade do ensino e da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – de nº 9394/1996, referente à questão no Artigo 3 inciso VIII consta: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. No Artigo 14 da mesma lei, menciona que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”, e com a participação da comunidade escolar. Estas duas formas legais a CF/88 e LDB/96 destacadas até então, circunscrevem e regem os princípios desta política no país. Em Mato Grosso, esses princípios estavam previstos na Constituição do Estado de 1989, no Artigo 237 inciso IV e na Lei de nº 7040/1998.

Gestão democrática, em todos os níveis, dos sistemas de ensino, com eleição direta para diretores das unidades de ensino, dirigentes regionais e composição paritária dos Conselhos Deliberativos Escolares, com participação dos profissionais de ensino, pais e alunos, na forma da lei (MATO GROSSO, 1989, p.60).

A Lei Estadual de nº 7040/1998 regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal de nº 9394/96, bem como o inciso VI do Artigo 206 da CF/88, e estabelece a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual. Dispõe ainda sobre o sistema seletivo para a escolha dos dirigentes

dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da comunidade escolar. No Art. 4 explica como ocorrerá o processo “os diretores das escolas públicas estaduais e da rede que compõem a Gestão Única deverão ser indicados pela comunidade escolar de cada unidade de ensino, mediante votação direta” (MATO GROSSO, 1998, p.01). No Artigo 54 reafirma que a seleção ocorrerá em duas etapas: ciclo de estudos e seleção do candidato pela comunidade.

A ADI 282-1 declarou inconstitucional o Artigo 237 inciso IV da Constituição Estadual de MT por contrariar “o art. 211 da CF/88 que assegura a cada um dos entes federativos, em regime de colaboração, a organização de seus sistemas de ensino” (BRASIL, 2019, p.22). São as chamadas lacunas ou “brechas da lei”. A decisão não é inédita, baseou-se em outras prerrogativas “ADI 640 no Estado de Minas Gerais em 1997; ADI 573 que suspendeu as eleições de diretores no estado de Santa Catarina, também em 1997; ADI 2997 no estado do Rio de Janeiro em 2009; ADI 578 que declarou inconstitucional a eleição de diretores no Rio Grande do Sul em 2001” (DOMICIANO; COSSETIN; DRABACH, 2021, p.104).

Apesar do STF fundamentar sua decisão no art. 211 da CF/88, infere-se se não seria interessante alterar a própria CF com emendas ou outras formas legais, do que desmontar todo um processo que estava fortalecido e consolidado por garantir os princípios de direitos democráticos da escola pública. Ceifar o direito da comunidade escolar de escolher os seus representantes, parece não ser a melhor solução, acatar tal decisão sem o devido questionamento, é concordar com essa arbitrariedade.

A suspensão da eleição de diretores escolares é retrocesso nas práticas democráticas, uma vez que esvazia o caráter político. Conforme afirma Paro (2003) e Lima (2014), a eleição é um dos pilares da gestão democrática. Cabe destacar que os outros membros da comunidade são igualmente importantes, para que aconteça a democratização nestes espaços. Domiciano, Cossetin e Drabach (2021, p.96) alertam que “o modo como os dirigentes escolares chegam a seu cargo e ou funções pode ser um dos elementos potencializadores da gestão democrática ou a sua negação”. Na concepção das autoras a decisão do STF,

[...]atravessa a articulação coletiva e histórica empreendida para superar o autoritarismo da gestão escolar por meio da prática democrática que se materializa, também, na escolha dos dirigentes escolares pela via da eleição direta pela comunidade, interrompendo o profundo caráter de formação coletiva e democrática que esta decisão encerra (DOMICIANO; COSSETIN; DRABACH, 2021, p.111).

No Brasil, segundo Paro (2003) e Drabach (2018), existem três formas pelas quais os diretores escolares chegam a seus cargos sendo: indicação; seleção por meio de concurso público ou formas correlatas de aferição de competência técnica e eleição. Para Drabach (2018),

derivadas destas três formas, há ainda os processos mistos envolvendo as outras formas. Alguns pesquisadores como Paro (2003, 2007), Libâneo (2008) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) consideram a escolha do diretor, por meio da eleição direta com a participação da comunidade, a forma mais democrática, acompanhada de outras práticas como o diálogo, a participação dos outros membros na tomada de decisão, processo que favorece à construção de relações mais horizontais nas escolas.

É importante contextualizar na forma da lei como ocorreram os acontecimentos em MT, o último processo seletivo para o cargo de diretor por meio de eleição pela comunidade escolar foi em 2018, conforme Portaria 551/2018/GS/SEDUC/MT, no qual o Artigo 03 circunscreve que os processos de escolha foram realizados em duas etapas

I - uma etapa constará de ciclos de estudos de no mínimo 20 (vinte) horas, considerando apto o candidato com 100% (cem por cento) de frequência. Nessa etapa, o candidato realizará estudo voltado às dimensões pedagógica, administrativa, financeira e de gestão de pessoas;

II - outra etapa constará de seleção do candidato pela comunidade escolar por meio de votação, na própria unidade escolar e salas anexas, levando-se em consideração a proposta de trabalho do candidato[...] (MATO GROSSO, 2018, p.58).

Após a decisão do STF, o último mandato de diretores eleitos pela comunidade escolar encerrou em 31 de dezembro de 2020, na rede estadual de ensino de MT e, a partir de 2021, a ocupação passou a ser por processo seletivo. Os estudos de Domiciano, Cossetin e Drabach (2021) argumentam que, mesmo após o julgamento da ADI 282-1, em 05 novembro de 2019, alguns municípios de MT fizeram a opção pela manutenção das eleições como forma de provimento para o cargo de diretores na rede municipal de ensino. Infere-se, portanto, que esses municípios compreenderam ser a escolha de diretores pelos pares, a melhor forma.

Em 2020, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) lançou o edital N° 005/2020/GS/SEDUC/MT que dispõe sobre a abertura do processo seletivo para designação de servidor à função de diretor das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso para o biênio 2021/2022. A forma adotada pelo estado, segundo Paro (2003), caracteriza a forma de seleção por competência técnica e Drabach (2018) acrescenta que, nesta forma de seleção de diretores, são considerados critérios de mérito, identificados por meio de prova de conhecimentos específicos, apresentação de título e outras exigências. Em MT, o processo compreendeu 04 (quatro) etapas

I - Compreenderá provas objetiva, composta de 40 (quarenta) questões, com 4 alternativas cada de caráter eliminatório e classificatório;

II - Análise de títulos e currículos, de caráter classificatório;

III - Atribuição da Unidade Escolar, na Assessoria, de acordo com classificação geral do município;
 IV-Elaboração, apresentação e entrega do Plano de Trabalho (MATO GROSSO, 2020, p.02).

A ADI 282-1 representa o desmonte histórico das políticas de gestão democrática consolidadas não apenas na rede estadual de ensino, mas também na rede municipal. Sobre as novas formas de provimento para cargo de diretor no estado de MT, abrem caminhos para instauração de mecanismos de controle e gerencialismos adotando princípios, da Política da Nova Gestão Pública segundo Drabach (2018), que aplica instrumentos da lógica empresarial com discurso de eficiência e eficácia nos serviços públicos.

De acordo com os princípios da gestão gerencialista, subjazem como “orientações de gestão centram-se na avaliação dos resultados (das unidades escolares e/ou dos estudantes) como parâmetro de desempenho e, a partir daí, buscam aumentar a produtividade e a eficiência” (DRABACH, 2018, p.135). Põe em relevo a ideia de que “gestão nomeada gerencial pode ser definida, como aquela na qual o dirigente escolar é selecionado por algum mecanismo de aferição da competência técnica” (DRABACH, 2018, 136). A autora aponta algumas características da gestão escolar baseada no modelo gerencialista, tais como

A avaliação de desempenho dos estudantes como parâmetro para a elaboração de políticas de gestão escolar; Foco da autonomia na gestão de recursos, na organização escolar e/ou nos assuntos pedagógicos; Seleção de diretores com base em critérios técnicos (prova de certificação); Competição gerada pela avaliação no interior das escolas, entre estudantes, docentes e entre as escolas (a competição como combustível para o sucesso); O diretor identificado como um líder, responsável pelo desempenho da escola nos moldes das empresas privadas; Surgimento de um conjunto de atribuições para os dirigentes escolares relacionadas com avaliações externas, com a melhoria dos resultados de aprendizagem e com o princípio da eficiência; Aumento das responsabilidades e também do controle externo vindo dos sistemas de ensino sobre o trabalho dos diretores (termo de compromisso firmado pelos diretores com a gestão central) [...] (DRABACH, 2018, 136).

As reflexões da autora sugerem pensar que o contexto atual da educação em MT está sob fortes influências da Política da Nova Gestão Pública. Em uma análise mais profunda, são investidas camufladas das ideologias neoliberais conservadoras sobre os espaços educativos. Ao aplicar o modelo gerencialista nas escolas, segue a lógica empresarial, com princípios de eficiência e eficácia voltados para a gestão de resultados na qual a qualidade da educação é mensurada por índices. Entre outras ações desenhadas e efetivadas no cenário da política educacional de MT, as problematizações sobre essas investidas estão discorridas principalmente na seção 5 (cinco) deste estudo.

O retorno das políticas neoconservadoras e autoritárias afeta diretamente as escolas, a gestão democrática, a formação docente, toda a organização do trabalho pedagógico, quando impõem novos sentidos de educação, na qual ela é avaliada por resultados de índices aferidas por competências técnicas. Entretanto, as instituições escolares podem contribuir com a manutenção destas ideologias ou promover a negação dessas políticas. Os acontecimentos aqui descritos “podem ser um indício de quão frágil é a democracia, que só pode ser compreendida como um processo de permanentes avanços e recuos, que não está garantida para sempre” (COSTA; DOMICIANO, 2020, p.14).

Para encaminhar a argumentação vinculada a esta dinâmica educacional em MT, a política de formação docente, também tem sido alvo constante de mudanças e reformulações. Este tema será tratado na seção cinco desta produção. A seguir sistematizo argumentos na defesa de um modelo de formação que tem como lócus a escola por acreditar ser a base e o ponto de partida para a elaboração dessas políticas. Esse é o assunto que se apresenta em termos teóricos da próxima subseção.

4.2 Formação centrada na escola: o lócus da práxis transformadora

Apresento uma reflexão teórica acerca da discussão de um modelo de formação centrada na escola como elemento norteador das ações educativas e para a construção de uma práxis transformadora. O enfoque teórico se fundamenta em uma perspectiva dialógico-dialética e fenomenológica que investiga e interpreta a realidade a partir do mundo vivido dos sujeitos, em seus contextos sociais, neste caso, a escola. Consiste em uma pesquisa de caráter bibliográfico de revisão de literatura. Para cogitar esses percursos, subsidia-se de aportes teóricos do pensamento de Imbernón (2010a; 2010b; 2016) e Carvalho (2019) que defendem a formação no contexto escolar por acreditar ser o caminho para melhorar a qualidade da docência e da educação.

A formação centrada na escola, tomada como espaço da práxis transformadora, parte do pressuposto que a democracia é fundamento da educação e que a gestão democrática é condição para a educação libertadora, contrapondo-se ao modelo de gestão estruturado na burocratização gerencialista. O diálogo acerca da formação centrada na escola transpõe para além das discussões normativas de instrumentalização técnica do professor.

Defende-se uma educação que não se sujeita à repetição de conteúdos prescritos em currículos ou agências formativas, mas uma formação que tem como “centro a escola”, que articule a teoria e a prática em um movimento de reflexão sobre a própria prática, a fim de ampliar

e reelaborar o fazer docente e a organização do trabalho pedagógico. Sobre essa temática, Carvalho (2019) põe em relevo a ideia de que

A formação centrada na escola está sendo entendida aqui como espaço de estudo, vinculado a ideia de produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para constituição da identidade profissional. Portanto, é na participação no processo de formação centrada na escola que o professor vai ampliando a reflexão da prática e melhorando a compreensão e construção das suas formas de mediação pedagógica (CARVALHO, 2019, p. 21).

A reflexão do autor desperta para a construção de um projeto comprometido com a formação dos sujeitos tanto do educador quanto do educando. A partir dos estudos teóricos, o professor passa a compreender e refletir sobre a própria prática. Por meio do movimento de ação-reflexão-ação é possível redirecionar a organização do trabalho pedagógico para um pensamento crítico reflexivo que conduza à libertação, à emancipação e, principalmente, à formação humana. Neste movimento dialético, a identidade docente se constrói concomitante com o seu desenvolvimento profissional, ambos amalgamados na práxis.

Destaca-se, neste espaço, um ponto relevante do diálogo sobre identidade docente, uma vez que, para formar seres humanos, primeiramente, os professores precisam ser formados com princípios nos valores humanísticos, uma vez que a estrutura social atual tem condicionado os sujeitos para comportamentos de fragmentação do ser. Sobretudo, é necessário que o professor perceba e compreenda que a formação é um processo contínuo por toda a vida. Nesse sentido, assume-se o pensamento freiriano para dizer que somos seres históricos, inacabados e inconclusos em permanente construção. Freire (2011) bem nos lembra que

É na inconclusão do ser que se sabe como tal que se funda a educação como processo permanente, mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas sua consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2011, p.57).

A proposta de formação centrada na escola, segundo Imbernón (2010a, p. 84), “surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido em meados de 1970” para atender as políticas de contenção de gastos, em função da escassez de recursos destinados à formação permanente dos professores. Na concepção do autor, esse modelo visa responder as necessidades formativas dos profissionais de cada unidade escolar, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino. Prioriza a escola em relação a outras instâncias formativas, o autor argumenta que “é mais que uma simples mudança de lugar da formação. Não é apenas uma formação como conjunto de

técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças”. (IMBERNÓN, 2010a, p.85).

A formação centrada na escola possui como foco produzir uma reflexão sobre os desafios e os dilemas que estão presentes no contexto da escola, contudo, não significa que a formação esteja reduzida a esse espaço, pode ser desenvolvida articulada a outras instâncias formativas, sobretudo a das universidades públicas. A perspectiva proposta é que o processo de formação seja inseparável do projeto da escola.

Essa proposta fundamenta-se a partir das necessidades formativas diagnosticadas pelos profissionais que atuam na própria escola, em uma perspectiva de ação colaborativa entre os pares para refletirem criticamente na busca de soluções para os problemas encontrados. Um processo fundamentado nas reais necessidades, inclusive, com fortalecimento teórico para que possam compreender melhor a prática. Nessa organização, Imbernón (2010b) destaca alguns pontos de atuação importantes na formação permanente do professor a partir dessa proposta como

A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimentos pedagógico por meio da prática educativa; A troca de experiência[...]aumenta a comunicação entre os professores; a união da formação a um projeto de trabalho[...]; o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar a prática; possibilita a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) a inovação institucional (IMBERNÓN, 2010b, p.50)

O compartilhamento de experiência, o conhecimento profissional e a reflexão teórico-prática permitem criar condições para esta construção teórica, reforçada pela ideia de que a formação centrada na escola possibilita gerar novos conhecimentos a partir da prática. Para que esta condição ocorra, o professor ou professora deve ser um profissional que assume criticamente os espaços formativos, ao participar das discussões de modo a contribuir para a reflexão tanto individual quanto coletiva.

A formação centrada na escola contribui para melhorar a organização do trabalho pedagógico, e por conseguinte os processos de ensino aprendizagem. Sobre este modelo Imbernón (2010a) assevera alguns princípios ou pilares que caracterizam a formação permanente do professor: possibilita o desenvolvimento de atitudes colaborativa, participativa junto aos colegas ou membros da comunidade; propicia a reflexão individual e coletiva na busca por soluções problemáticas relacionadas ao cotidiano; promove maior articulação entre teoria e prática; permite o compartilhamento de experiência entre os pares; elaboram projetos de trabalho conjuntos vinculados à formação mediante estratégias de pesquisa ação.

Na concepção de Imbernón (2010a, p.76), o processo de formação permanente do professor possibilita desenvolver “um conhecimento profissional ativo e não passivo e não dependente ou se subordina a um conhecimento externo”. Resulta daí um grande questionamento, como fomentar uma cultura de participação durante a formação? Considero tal possibilidade concretizável a partir do diálogo com os estudos deste autor que argumenta

[...] para promover um conhecimento ativo, a formação permanente não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana (IMBERNÓN, 2010a, p.74).

Conforme destaca Imbernón (2010a), para desenvolver uma cultura formativa nas escolas, um ponto chave está em criar estratégias ou metodologias de participação, para que cada sujeito se envolva de forma ativa e colaborativa no processo. A formação centrada na escola, como lócus da práxis transformadora, permite desenvolver atitudes colaborativa entre os professores, porque esse modelo se baseia em alguns pressupostos tendo a “escola como foco do processo de ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança; [...] reconstrução da cultura escolar como objetivo de modificar a própria realidade; [...] a colaboração mais que uma estratégia de gestão é uma filosofia de trabalho” (IMBERNÓN, 2010a, p.85-86). Esse modelo fortalece a escola enquanto espaço de formação contribui para o desenvolvimento institucional, profissional e construção da identidade docente.

Embora existam outros meios de buscar a autoformação, como os cursos realizados fora da escola, penso se tratar de duas dinâmicas diferentes de formação. Sobretudo, porque a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional ocorrem, em grande parte, no local de trabalho, nos estudos coletivos, no compartilhamento de experiências, nos problemas e dificuldades enfrentados. Esse processo permite criar profissionais críticos reflexivos, investigadores da prática o que propicia gerar novos conhecimentos pedagógicos, a partir do movimento dialético da práxis.

A formação centrada na escola, como espaço investigativo e formativo do professor, deve envolver estratégias teórico-metodológicas que fomentem os processos reflexivos sobre a educação, a prática e a realidade social. Nesta direção, a formação assume o papel de lócus da práxis transformadora dos sujeitos que dela participam. Para encaminhamento desta argumentação, apresento uma proposta formativa baseada em algumas dimensões da educação social, política, pedagógica, histórico-ontológica, práxis-humana.

4.2.1 Formação centrada na escola com foco nas dimensões da educação

Esta subseção apresenta uma reflexão do ponto de vista teórico, com o objetivo de apresentar uma proposta de formação centrada na escola que se configura em articular e argumentar em torno de cinco dimensões da formação e da educação: social, política, pedagógica e histórico-ontológica, todas convergindo para o centro da dimensão maior, a práxis-humana, cujo objetivo principal é a “formação humana”, seguido da melhoria do trabalho docente do processo de produção do conhecimento e da educação pública de qualidade. É importante mencionar que não há uma linearidade entre as dimensões, ambas estão imbricadas na práxis.

A partir das configurações iniciais, a primeira a ser abordada é a dimensão social. As instituições escolares ao elaborarem os seus projetos educativos devem discutir a concepção de educação, sujeito e sociedade que se pretende construir com todos os profissionais envolvidos neste processo, sendo este o primeiro passo a ser dado, uma vez que estes constituem elementos essenciais para a construção de um projeto de formação docente que caminha na direção da formação humana em sua plenitude. Em movimento aproximado, destacam-se as elaborações teóricas dos estudos de David (2019) que afirma

Nessa acepção, a formação permanente centrada na escola precisa estar cingida numa concepção de educação que tem como substrato a condição humana, a inconclusão e a incompletude, proporcionando aos educadores a renovação de seu compromisso com a finalidade maior da escola, a formação de um sujeito crítico capaz de entender a sociedade que está posta, de se engajar e agir na luta por um “outro mundo possível” (DAVID, 2019, p. 30).

Mediante a afirmação da autora, compreende-se que não há como separar a educação da vida dos sujeitos, dos contextos sociais nos quais estão inseridos. É preciso formá-lo por inteiro, por meio de um projeto que, ao ser desenvolvido, possibilite o professor organizar o seu trabalho pedagógico de forma a promover uma educação voltada para a cidadania, para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico e reflexivo dos educandos, mas principalmente, voltado para a formação humana.

Nota-se, cada vez mais, a influência que as ideologias dominantes exercem sobre a educação. Consequentemente, as concepções de educação, sujeito e sociedade são construídas imersas por essas ideologias que contribuem para aumentar as extremas desigualdades sociais. É importante as escolas se contraporem aos projetos que aprofundam as diferenças sociais. Partindo de tal premissa, Freire (1995, p.44) realça que “todo projeto pedagógico é político e se acha

molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de que e de quem, contra que e contra quem se faz a política”.

O autor destaca a dimensão política da educação ao assegurar que não há projetos educativos neutros, há sempre uma intencionalidade, a forma como os conteúdos são ensinados é o que determina parte da estrutura social. Contudo, o que se vê nas escolas são políticas voltadas para afirmar modelos hegemônicos, são fortes os mecanismos de gerencialismos e controle sobre a gestão da escola, da formação de professores, na organização do trabalho pedagógico e no espaço da sala de aula. Conforme discutido em Szpakowski (2019), propõe-se a compreensão da dimensão política da educação a partir do pensamento dessa autora que assinala

Toda educação é política, por isso carregada de intencionalidade e posicionamento, que tenciona possibilidades e limites para educar o ser humano numa concepção humanizadora, desenvolvendo uma prática educativa progressista, baseada em experiência democrática autênticas, na perspectiva de realizar um trabalho dinâmico e comprometido socialmente. Neste contexto, a escola assume um caráter político e inclusivo em que seu conteúdo universal esteja a serviço de todo e não de uma minoria de grupos ou pessoas (SZPAKOWSKI, 2019, p.67).

É necessário que a formação centrada na escola esteja voltada para a organização do trabalho pedagógico para caminhar na direção da liberdade humana, e esteja comprometida socialmente com um projeto de educação e com a formação dos sujeitos que irão compor e viver nesta sociedade. Por esse motivo, é primordial que o trabalho pedagógico tenha como ponto de partida a prática social, contextualize os aspectos, sociais, culturais, políticos e econômicos, que acompanham as novas tendências contemporâneas da sociedade.

Em se tratando da dimensão pedagógica, conforme aponta Carvalho (2019, p.21), a formação centrada na escola deve estar alicerçada em “pressupostos teórico-metodológico que provocam a consciência crítica, visando a organização do trabalho pedagógico que possibilite uma docência de qualidade”. Uma vez que a formação dos professores não acontece no vazio, a base teórico-metodológica torna-se condição essencial para entender a própria prática em um movimento de ação-reflexão-ação, portanto, de práxis.

Caminhar nessa direção implica em dizer que a discussão teórica da formação centrada na escola deve ter aplicabilidade e impactos na e sobre a prática para que se torne significativa e permita a organização do trabalho pedagógico. Nesse ponto, reside o caráter dialético da formação, a interpretação da realidade, ou seja, a reflexão da própria prática alicerçada teoricamente, a partir dos contextos reais e concretos da escola.

Na perspectiva da dimensão histórico-ontológica, como seres históricos, precisamos assumir nosso tempo, integrar-se a ele, como destaca Freire (1995, p. 90) “o homem e a mulher

fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo”. Com o apontamento do autor, é possível compreender que o ser humano se apropria do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, enquanto cada indivíduo constrói sua própria existência sem que ninguém possa fazer por ele.

Para compreender o significado que esta dimensão ocupa no espaço da formação centrada na escola, dialoga-se com os estudos de Carvalho (2010.p.20) que postula “refletir sobre a qualidade da educação significa refletir sobre a razão do ser humano, pessoa, gente enquanto sujeito da produção e transformação do mundo”. Junto às contribuições desse autor, pondera-se que a dimensão histórico-ontológica da educação permite compreender que a formação do ser ocorre em processo de movimento histórico, no qual a educação tem, na sua essência, a formação humana, sendo ela uma vocação ontológica do ser.

A formação centrada na escola atinge seu cerne quando é concebida em uma dimensão práxis-humana, em análise profunda, traduz-se por transformar o ser humano pela ação educativa, e, conseqüentemente, transformar a sociedade. Na concepção de David (2019, p.37), a ação se concretiza quando “tivermos compromisso para agir e refletir, de forma ética e coerente, tendo consciência da finalidade maior da educação, que é a ação transformadora que visa constituir um ser humano cada vez mais humano e esse movimento é práxis”. Esta ação implica na articulação teórico-prático, de ação e reflexão crítica sobre a realidade, na busca pela transformação social e emancipação humana.

4.2.2 Formação centrada na escola: o movimento de articulação teórico-prático

Nesta parte, defende-se que a formação centrada na escola possibilita aos educadores refletirem sobre o trabalho pedagógico. Para que tal possibilidade aconteça, é necessário um projeto de formação que promova a articulação do movimento teórico-prático, criando condições para que os professores reflitam sobre suas próprias práticas, e permite, desta forma, ajustar os desacertos para o exercício de uma docência de melhor qualidade. Na elaboração do percurso com tais argumentos, propõe-se um convite à compreensão deste estudo ao iniciar por Freire (1995) que afirma

O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;a formação do educador dever ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer (FREIRE, 1995, p.80).

No espaço escolar, a gestão democrática no papel do diretor ou do coordenador pedagógico assume a tarefa de administrar pedagogicamente a formação docente, em uma dimensão coletiva, participativa para possibilitar ao professor desenvolver a reflexividade crítica, perante suas próprias práticas. Conforme argumenta Carvalho (2005, p. 64), a formação centrada na escola parte do pressuposto que “o professor se faz no processo, a sua formação é permanente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

A partir da organização dos espaços de formação com a participação coletiva, define-se o referencial teórico-metodológico, baseado nas necessidades formativas levantadas por aqueles que fazem parte do processo. A estruturação dos momentos de formação cria possibilidades para o professor desenvolver seu trabalho pedagógico de forma planejada caminhando na direção de uma docência de melhor qualidade. Conforme defendido ao longo desta produção, essa condição perpassa pela formação. Tal como visto em Rios (2016) que assevera

O papel do professor traz para o indivíduo a necessidade de uma formação, um preparo para o desempenho adequado. Ao domínio de conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá no conteúdo de ensino, se junta a exigência de domínio de recursos teórico metodológicos para a partilha, a socialização dos conteúdos. Mais ainda, é preciso ter uma visão crítica dos princípios que fundamentam sua prática, dos fins por ela visados, dos compromissos por ela requeridos (RIOS, 2016, p.19).

Pela perspectiva da autora, propõe-se compreender que um dos papéis importantes da formação centrada na escola é criar possibilidades para que os professores pensem criticamente sobre o que fazem. Assim sendo, a formação deve ser planejada, a partir de um projeto democrático, para essa construção, é importante pensar em metodologias que possibilitem a interação dos professores nesses espaços, para o compartilhamento de experiência, trocas de saberes e reflexão sobre a prática de forma colaborativa e coletiva. Considera-se tal possibilidade a partir dos estudos de Imbernón (2010b) que destacam

O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação isolada e celular para inovação institucional (IMBERNÓN, 2010b, p.49).

Em movimento aproximado, consideram-se as contribuições de David (2019) potentes para refletir sobre a formação centrada na escola como lócus que propicia as condições para o professor fazer o movimento de reflexão teórico-prático. Nela, a ação, ao ser desenvolvida e efetivada, possibilita mudar o agir, reconduzindo o sujeito a uma nova prática. É importante destacar que a reflexão e a articulação não devem ocorrer desconectadas da realidade social,

política e cultural, na qual esses sujeitos estão inseridos, logo, a problematização, a interpretação e a intervenção, todas são fundamentais à práxis.

Os espaços que privilegiam a escola como lócus de formação humana devem caminhar na direção de uma formação em uma perspectiva teórico-crítica, de forma contextualizada, de modo que contemplem as cinco dimensões da formação e da educação apresentadas neste estudo. Conforme afirma Imbernón (2010a, p.119), o “conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto”.

Depreende-se da afirmação do autor, que mais do que ensinar os conteúdos curriculares ou reproduzir uma educação com foco nas competências e habilidades, como defendido atualmente pelas políticas educacionais, é preciso questionar que projeto de sociedade estão ocultamente envolvidos pelas tendências mecanicistas. Para contrapor estes modelos de educação forjados pelo capital, é necessária uma formação crítica do professor para que este desenvolva um trabalho pedagógico que promova atitudes críticas nos educandos.

A formação centrada na escola defendida nesta pesquisa é baseada nas especificidades locais, que possibilita a organização do trabalho pedagógico a partir da reflexão teórico-prática cujo objetivo principal é a dimensão de práxis humana, formar indivíduos naquilo que Freire (1986) chama de “Ser Mais”, uma formação que contrapõe modelos tecnicistas baseados na racionalidade instrumental, tanto do educador quanto do educando.

Fundamentada em Imbernón (2016), a formação centrada na escola como lócus da práxis transformadora, compreendida nesse estudo, possibilita o desenvolvimento da autonomia individual, profissional, coletiva e institucional. Nesses espaços formativos, os professores tornam-se investigadores da própria prática, passando a ser sujeitos ativos e protagonistas da formação. De maneira coletiva, refletem sobre os dilemas do processo educativo de forma crítica, contextualizada, porque a busca por soluções ocorre no local em que se dá a educação, e possibilita gerar conhecimentos pedagógicos a partir do contexto da prática. A escola se transforma em ambientes de aprendizagem coletiva, os reflexos são sentidos nos processos de ensino e na organização do trabalho pedagógico, assunto que se apresenta em termos teóricos a seguir.

4.3 Organização do trabalho pedagógico: (re) constituição de sentidos e a práxis transformadora

Após compreender as concepções de uma formação centrada na escola, ressalta-se a importância de uma reflexão sobre a (re) constituição do sentido da categoria trabalho pedagógico. Tratado e interpretado de forma equivocada. Na educação, considera-se que toda ação realizada é trabalho pedagógico, utilizado, diversas vezes, como expressões sinônimas de prática pedagógica, ou atribuindo o mesmo significado para designar termos comuns. Desse modo, as discussões foram estruturadas em duas partes: a primeira aborda os fundamentos da categoria trabalho pedagógico relacionando à educação e a segunda, faz um inventário acerca da (re) constituição de sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico evidenciando sua relação com a práxis humana e os desafios da educação no contexto atual.

O objetivo é recuperar o debate e aprofundar a discussão para constituir o sentido da categoria trabalho pedagógico, elemento atinente à tarefa docente, na qual sua organização perpassa sobretudo pela formação centrada na escola, e problematizar os reflexos desse trabalho para a construção da práxis transformadora. Ferreira e Fuentes (2017) explicam essa diferença

Prática e trabalho pedagógico diferenciam-se, ainda, em função do modo como operam o “conhecimento”. Entende-se a prática como um conjunto de ações objetivadas para um fim imediato, não necessariamente conectadas por um projeto pedagógico coletivo. Na prática, o conhecimento produz-se segundo forma ou técnica específica, o que se diferencia radicalmente de trabalho pedagógico. Neste, tem-se como resultado a produção coletiva do conhecimento [...] produção na forma unitária entre teoria e prática que resulta em transformação dos sujeitos, ou seja, como práxis pedagógica [...] (FERREIRA; FUENTES, 2017, p.734).

A organização do trabalho pedagógico passa pela formação aqui defendida como aquela centrada na escola e, se concretiza na realização da ação docente junto ao educando a qual, de modo explícito ou implícito, carrega uma concepção de educação, sujeito e sociedade. Interpõe intencionalidades, envolve relações intersubjetivas mediadas pela cultura, apresenta como foco a formação do sujeito e a produção do conhecimento. Ressalta-se que o trabalho pedagógico não se limita apenas ao espaço escolar, caminha para além, seus reflexos incidem sobre projetos mais amplos, sobre a sociedade.

O trabalho docente se fundamenta no trabalho pedagógico, se materializa na realização de projetos individuais e de abrangência coletiva como o PPP, entretanto, não pode ocorrer centralizado na figura do professor e de forma mecanizada. Para que ocorra mudança, é preciso haver dialogicidade entre educador e educando, pois, somente dessa forma, a produção do conhecimento estará relacionada com a realidade dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica. É

importante destacar que o trabalho pedagógico não é executado apenas pelo professor, mas por todos os profissionais da educação que fazem parte da escola.

Tendo em vista as premissas iniciais, tratando de modo mais peculiar a categoria trabalho pedagógico, faz-se necessário elucidar alguns conceitos como o da palavra pedagogia que é a ciência das práxis e da educação (FRANCO, 2016). Segundo essa autora, “pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível” (FRANCO, 2016, p. 536).

Diante dos conceitos, considero importante o conhecimento da pedagogia que se constitui na base do trabalho docente, haja vista que, saber ensinar implica na ação didática, que resulta da articulação entre teoria e prática, na qual a ação, ao ser executada, permite uma reflexão e reelaboração da prática, resultando em nova ação. Destaca-se com Veiga (2009) a importância da didática no processo educativo

Entender o processo didático implica vincular professor e aluno, vinculação essa mediada pelo conhecimento e permeada pelas intencionalidades sociopolíticas e pedagógicas, e analisar criteriosamente, cada uma das dimensões desse processo e quais são seus significados (VEIGA, 2009, 54).

De acordo com o aporte teórico, entende-se o termo trabalho extraído da obra de Karl Marx ‘O capital’ que descreve o termo como ação intencional, propriamente humana, com o objetivo de transformar a natureza e propiciar a existência material do ser humano. “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1996, p. 297).

A partir da reflexão do filósofo e sociólogo Karl Marx, é possível criar uma nova elaboração teórica para a natureza do trabalho pedagógico executado pelos professores concebido, neste estudo, algo imaterial que se caracteriza por utilizar e exercitar os aspectos cognitivos mais elevados e exigir as elaborações humanas mais complexas e abstratas. Compreende-se a inexistência de uma materialidade concreta, mas a presença de elaborações subjetivas para a produção do conhecimento, daí resulta a abstratividade que ocorre a partir das interlocuções entre diferentes sujeitos. A concepção de trabalho pedagógico, apresentada neste estudo, difere dos meios de produção capitalista que visa a produção de bens materiais, produtos, serviços ou a geração da mais valia (lucro), não se pretende, tampouco, estabelecer analogias com esse modelo econômico.

Interessante ainda é pensar na elaboração de sentidos de trabalho proposto por Saviani (2007) que trata da dependência do homem em relação à natureza, de maneira que sua existência não é dada, precisa ser produzida pelo próprio homem. Observa-se uma certa confluência do pensamento deste autor ao de Marx (1996), conforme o tratamento dado ao homem-natureza para a construção e formação humana. Saviani (2007) concebe e explica a relação entre trabalho e a sua dimensão educativa da seguinte forma

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem (SAVIANI, 2007, p. 154).

A partir do pressuposto da produção do homem pelo trabalho, a existência humana é compreendida a partir da relação do homem com o mundo material, ou seja, a estrutura social na qual ele está inserido. A formação humana desse modo é construída pelos aspectos mediados pela cultura, o homem modifica este mundo para si, ao mesmo tempo em que ele é formado é transformado e essa condição passa pela educação por meio da organização de um trabalho pedagógico que tem como ponto de partida a práxis-humana.

Em analogia ao pensamento do autor, para a compreensão da subcategoria pedagogia ciência da educação, a recorrência às leituras e às interpretações teóricas possibilitou entender que a educação é uma prática social, política, histórica que envolve intencionalidade, se traduz por meio de interlocuções de saberes diferentes, mediados pela linguagem e pela cultura com a qual os sujeitos constroem suas subjetividades e produzem conhecimento. Essa produção implica na relação com o outro, no espaço e tempo. Pensamento este que coaduna com o de Libâneo (2002) quando declara

Trata-se, pois, de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. É esse caráter de mediação cultural que explica as várias educações, suas modalidades e instituições, entre elas a educação escolar (LIBÂNEO, 2002, p. 65).

Nesta perspectiva, entende-se que a educação está em toda parte, o ato de educar se concretiza nas relações sociais, porém, historicamente, é atribuído à escola (educação formal) esta função principal, lugar onde os saberes são socializados, fato que resulta na importância de um trabalho pedagógico contextualizado.

Compreende-se, por conseguinte, a pedagogia como ciência da educação e da práxis humana, conhecimento produzido durante a execução do trabalho pedagógico mediados pelas interlocuções subjetivas que atinge a sua finalidade de práxis à medida que contribui para a transformação humana. Em um sentido mais amplo, quando suas ações são lançadas para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola, os reflexos reverberam na sociedade. Os indivíduos, por essa ação, de forma consciente, são movidos pelo desejo de mudar a realidade na tentativa de construir outros modelos civilizatórios, mais justos, menos desiguais e excludentes, de modo que ser humano e sociedade se transformam mutuamente.

A definição de pedagogia proposta por Ferreira (2008, p.187) “trata-se do conhecimento da realidade educativa mediante a participação na criação das formas mais adequadas às necessidades da civilização em desenvolvimento e às tarefas que a humanidade deve solucionar nestas condições”. O caráter assinalado pela autora sugere pensar na pedagogia como uma ciência da práxis e transformadora da realidade. As compreensões teóricas aqui apresentadas ajudam a compor um quadro semântico de interpretação que permite tatear as (re) constituições de sentidos sobre o trabalho pedagógico.

4.3.1 Organização do trabalho pedagógico: práxis e desafios da educação no contexto atual

A exposição inicial visou apresentar um cenário a partir do qual será desenvolvido esta argumentação, por meio de um delineamento específico e pelo cotejamento sobre os modos discursivos que descrevem a categoria trabalho pedagógico. Iniciam-se as análises pelos estudos de Ferreira (2008) porque a autora expressa a preocupação com o uso indiscriminado e a imprecisão da palavra pedagógico, os sentidos atribuídos geram a impressão de que tudo pode ser pedagógico, no entanto, ao afirmar que nem tudo é, compreende-se que, para ser, deve haver intencionalidade, envolve interação dos sujeitos na construção das subjetividades e do saber, sendo mediados pela cultura.

Em perspectiva diferenciada, Resende (2008) destaca outro tipo de preocupação, parece haver algum consenso de que, na contemporaneidade, se fortalece uma realidade cada vez mais permeada por provisoriiedades na concepção, organização e execução do trabalho pedagógico. É possível afirmar que a condução do ato educativo por meio da organização do trabalho pedagógico pode contribuir para a manutenção de modelos dominantes, mas também fomentar o desejo por transformação e emancipação humana.

Seguindo a mesma lógica de raciocínio, Resende (2008, p.10) assevera que o “trabalho-pedagógico concebido e vivenciado ao longo do tempo tem refletido princípios, concepções e

posturas que podem promover avanços educativos em determinados tempos e espaços e, ainda, construir verdadeiras ciladas em processos interpretativos da realidade”. Daí resulta a importância de um trabalho pedagógico organizado, ampliado e contextualizado para o tempo presente como possibilidade de mudança da sociedade.

Resende (2008, p.17) chama a atenção para o fato de que o “trabalho pedagógico é concebido, às vezes, por seguir cegamente princípios e doutrinas, mas também por transgredir o existente e subverter o possível”. Caminhar nessa direção, implica conceber que tais construções teóricas sugerem pensar que as instituições escolares estão submetidas à ação regulatória das políticas públicas educacionais, que, disfarçadamente, sofrem influências das ideologias dominantes, por outro lado, destacam a possibilidade de fazer dos espaços educativos, lócus de libertação humana. Essa autora destaca dois tipos de ênfase dado ao trabalho pedagógico

Ênfase a crítica: refere-se ao trabalho pedagógico comprometido com os espaços de balanço da realidade [...]. Adentram a escola questões de classes sociais, relações de produção, lutas por emancipação, denúncias da escola reprodutora, fortalecendo um trabalho que se pretende crítico-reflexivo. Instala-se o ambiente para transgressões e desvelamento de ideologias e subjetividades, na busca do dismantelamento das pretensões de neutralidade, mas, mesmo fortalecendo o discurso progressista, frequentemente é acompanhado por posturas conservadoras (RESENDE, 2008, p.17).

O pensamento da autora traduz a necessidade de o professor incorporar novas posturas didáticas ao trabalho pedagógico, não se restringindo apenas aos programas de currículos, um sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas que faz do espaço da sala de aula um movimento de práxis humana. Está evidente que o ensino desconectado, fragmentado, que não problematiza a realidade, as questões sociais, políticas e culturais não atendem mais as exigências da demanda da educação e da sociedade contemporânea.

É emergente a necessidade de um trabalho pedagógico contextualizado para o tempo presente, para discutir todos os aspectos complexos que envolvem uma sociedade na dimensão social, política, cultural, econômica, por meio de uma pedagogia fundamentada nos pressupostos freiriano crítico-reflexivo, problematizadora, que permite formar cidadãos críticos conscientes de sua posição e atuação no mundo, uma pedagogia libertadora e transformadora. A segunda ênfase apontada por Resende (2008) está na

Ênfase da Diversidade: o trabalho pedagógico nesta ênfase pauta-se no princípio de que a crítica e a reflexão devem ser promotoras de ações efetivas, a partir da rica variedade de sujeitos, espaços e tempos que compartilha a realidade [...]. Um trabalho pedagógico mais coerente e compatível com discurso busca alicerçar-se na articulação técnica, política, ética e estética. O compromisso do trabalho é construir pontes de articulações e condições sociais, espaços e tempos educativos, identidades, culturas subjetividades e coletividades (RESENDE, 2008, p.18).

Um dos grandes desafios de qualquer educador na atualidade é saber educar para a diversidade. Os espaços da sala de aula são compartilhados por uma heterogeneidade de sujeitos, com suas representações próprias de mundo, crenças, valores, o que constitui a sua cultura. As relações de alteridade com o outro devem ser respeitadas, a escola deve ser um espaço acolhedor dessas diferenças. No entanto, é necessário um trabalho pedagógico fundamentado nos princípios da ética e do respeito mútuo. A autora reafirma a ênfase da diversidade ao tratar sobre

O currículo e o trabalho pedagógico são construções de e para desiguais. Os grupos sociais que compõem a realidade são espaços de relações desiguais, que esperam não apenas serem “tolerados” em suas diferenças. O desafio é concretizar ações que não se limite a conceber processos educativos ditos “democráticos” porque “iguais” para todos, mas processos que permitam convivência enriquecedora capaz de permitir vivências e saberes diversos que caracterizam a diversidade (RESENDE, 2008, p.18)

Em perspectiva diferenciada, ao discutir o tratamento dado à concepção de trabalho pedagógico por Ferreira e Fuentes (2017), inquieta a lógica de pensar na superficialidade e minimização de como são tratados os sentidos desta categoria quando se analisam os discursos dos professores, por apresentarem pouca compreensão sobre o que representa de fato e qual o lugar que ocupa no trabalho docente. Algumas vezes tratados como sinônimos dos termos “prática pedagógica, didática e atividade, parecendo indicar que se trata de palavras cujos sentidos se substituem. A aproximação mais recorrente é entre trabalho pedagógico e prática pedagógica, tratados como sinônimos e poucas vezes diferenciados” (Ibid., 2017, p.723). Os autores elaboram uma síntese para esta categoria ao explicar

Apresenta-se o trabalho pedagógico como categoria que sintetiza aspectos que têm por base os seguintes pressupostos: a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político (FERREIRA; FUENTES, 2017, p. 724).

Para a descrição do percurso pedagógico, Ferreira e Fuentes (2017) elaboram subcategorias e estabelecem a relação entre elas e estes sentidos menores, que articulados entre si, garantem uma reelaboração conceitual mais ampla da categoria trabalho pedagógico. Estas partes menores constituem as quatro dimensões do trabalho pedagógico e, com base nesta multidimensionalidade, apresentam uma outra conceituação que entende ser mais elaborada,

aproximando-a da práxis pedagógica, na qual a escola é o contexto para a transformação social. Os autores explicam esse modelo da seguinte forma

Trata-se de uma representação multidimensional, constituída por quatro dimensões: histórico-ontológica; pedagógica; social e política. Cada uma das dimensões congrega suas características próprias, que lhes conferem valor qualitativo individual. Na articulação entre as dimensões é que se percebe o sentido amplo e complexo da categoria trabalho pedagógico, que as representações tradicionais não conseguem organizar como um todo adequadamente estruturado (FERREIRA; FUENTES, 2017, p.735).

Na compreensão dos autores, este modelo multidimensional explicita melhor os sentidos para esta categoria. Estas dimensões compõem a “histórico-ontológica; pedagógica; social e política. Cada dimensão opera na particularidade dos seus sentidos, e a articulação entre elas produz a compreensão do todo, portanto produz a categoria trabalho pedagógico como concepção” (FERREIRA; FUENTES, 2017, p.724).

O significado de trabalho pedagógico, em sua dimensão histórico-ontológica, na concepção de Ferreira e Fuentes (2017, p.726), é a “formação de consciência, de socialização de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização, ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação”. Assim como os autores, compreende-se que a formação do sujeito ocorre em um determinado tempo histórico.

A dimensão pedagógica envolve a produção do conhecimento. Como tal, sua base epistêmica é a pedagogia entendida como ciência da educação e da práxis, o que implica a conexão entre o trabalho pedagógico em uma perspectiva de articulação e reflexão teórica e prática. A dimensão pedagógica concebida aqui não se limita apenas aos espaços escolares, caminha para além, seus reflexos incidem sobre projetos mais amplos, sobre a sociedade. Nesse aspecto, a “pedagogia e suas práticas são da ordem das práxis” (FRANCO, 2016, p.09). Possibilita a transformação dos sujeitos que dela participam por uma ação intencional de forma histórica.

A educação é uma prática social o que caracteriza por si só a dimensão social do trabalho pedagógico, na qual os sujeitos se inter-relacionam, compartilham experiências, uma vez que não são neutros e nem destituídos de historicidade. O trabalho pedagógico, estabelecido a partir da dimensão social, apresenta como características: o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da formação do sujeito numa perspectiva cidadã, na humanização dos homens e a transformação da sociedade. Saviani (2015), com base na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, reforça a dimensão social do trabalho pedagógico ao conceber a educação como prática social,

[...] a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos [...] (SAVIANI, 2015, p. 35).

Sobre o aspecto da dimensão política do trabalho pedagógico, no entendimento de Ferreira e Fuentes (2017, p.730), se “estrutura a partir do sujeito, das relações de poder no interior do espaço educativo e em sua articulação com as relações de poder no plano social mais amplo”. Portanto, as disputas de poder se fazem presentes, mesmo em formas dissimuladas. Objetivo a ser perseguido da dimensão política é a formação dos sujeitos para que eles exerçam a cidadania plena e participem das decisões político-sociais, de forma crítica, consciente e autônoma.

Na concepção de Ferreira e Fuentes (2017), a articulação entre as quatro dimensões descreve a complexidade da categoria trabalho pedagógico, numa análise multidimensional, não apresentando um conceito estático para essa categoria, mas significações provisórias. Contudo, é importante que incorpore e articule as mudanças que ocorrem nos aspectos, políticos, econômicos, sociais e culturais na produção do conhecimento. Visto que, a abordagem do trabalho pedagógico, na maioria das vezes, é contraditória apenas com a transmissão linear do currículo, sem relação com a realidade, como se os sujeitos fossem desconectados do mundo. É preciso integrar as partes que compõem o todo do sujeito material. Ferreira e Fuentes, (2017) articulam e sintetizam as quatro dimensões da seguinte forma

A dimensão histórico-ontológica conecta-se epistemologicamente ao conceito de trabalho, diferenciando-se radicalmente de prática ou ação pedagógica; Articula-se objetivamente com as dimensões social, política e pedagógica, pois é trabalho coletivo, social, transformador e educativo por natureza. [...] A dimensão social expressa o caráter coletivo, com centralidade no trabalho entre professores e estudantes. Integra um processo de trabalho que congrega o desejo dos estudantes por um “vir a ser” objetivo, vislumbrado através da educação formal. Constitui um processo de sociabilidade mais amplo, um caminho para a emancipação plena do sujeito. Articula-se ao pedagógico pelo caráter educativo/formativo do sujeito e à dimensão política pela aspiração de autonomia e cidadania plena. A dimensão pedagógica promove o caráter educativo do processo, apresentando-se como elemento de conexão entre as demais dimensões (FERREIRA; FUENTES, 2017, p.731).

Na perspectiva de Ferreira e Fuentes (2017, p.731), “as quatro dimensões – histórico-ontológica, pedagógica, social e política – são independentes entre si e, se tomadas

individualmente, não integralizam o sentido de ‘trabalho pedagógico’, mas, ao ser articuladas entre si, tornam clara a perspectiva multidimensional”.

A construções semânticas apresentadas pelo corpus teórico que compõe este texto, constituem sentidos cada vez mais aprofundados, de modo a contribuir para a ampliação sobre a concepção da categoria trabalho pedagógico. Trata-se, dessa maneira, de estar atento às mudanças que ocorrem nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, que, à guisa do trabalho pedagógico, este possa ser reconceptualizado, incluindo esses elementos. Por fim, que envolva o conhecimento de mundo, os conhecimentos aprofundados da ciência, a compreensão dos aspectos relacionais, das subjetividades e da dialogicidade, próprias da convivência humana.

Para prosseguir na argumentação, considera-se que as quatro dimensões abordadas integram a totalidade da categoria trabalho pedagógico, porém, esta concepção não é estática, pronta e acabada, é marcada por sentidos de provisoriidades, no tempo e no espaço, sendo reconceptualizado à medida que são interpelados pelas estruturas sociais. Desta forma, o trabalho pedagógico é provocado por mudanças e desafiado por novas realidades. Ferreira e Fuentes (2017), com base neste modelo multidimensional, explicam a relação com a práxis

Uma práxis pedagógica é, dessa maneira, uma associação multidimensional do trabalho pedagógico, reunindo, em suas características, as dimensões histórico-ontológica; pedagógica; social e política. Tais características estão de tal modo imbricadas, ao ponto de resultar na transformação do real, de modo consciente. É, portanto, mais que prática. Poder-se-ia dizer que é, sob a forma de um projeto planejado por sujeitos organizados em seus coletivos, a reunião de muitas práticas caracterizadas por serem intencionais, sistemáticas, políticas e, claro, pedagógicas, que, articuladas, fundem-se em práxis (FERREIRA; FUENTES, 2017, p.735).

A partir das discussões teóricas apresentadas, assinalo o conceito de trabalho pedagógico como imaterial, por gerar bens imateriais; é a produção do conhecimento e a apropriação do saber construído historicamente pela humanidade. Tudo isso se constitui na formação do ser, com elaborações subjetivas que são únicas do indivíduo por incluir valores e atitudes. Essa produção ocorre pela interação dos sujeitos que, por meio da linguagem, expressam sentidos acerca do mundo em que vivem, em movimento dialético constroem suas subjetividades e, em sentido amplo, constitui-se em práxis humana. Essa apropriação do conhecimento pelos sujeitos propicia-lhes as condições de almejar e lutar por outras formas de convívios mais humanas, “a apreensão do saber como instrumento de transformação social, configura-se a verdadeira dimensão revolucionária do trabalho pedagógico na escola” (PARO, 2012, 153).

Reconhece-se, com Paro (2012), que seria um equívoco pensar a escola como a única responsável pela superação da ordem atual ou do bloco histórico, ela é apenas uma das instâncias

onde se desenvolve a educação, outras instituições da sociedade são igualmente responsáveis. A escola poderá concorrer com sua parcela na transformação social quando promove a transmissão do saber sistematizado e elaborado historicamente e quando propicia o desenvolvimento da consciência crítica da realidade social, essas intencionalidades são definidas pelo trabalho pedagógico.

A importância da categoria trabalho pedagógico se materializa quando este se fundamenta em “práxis humana”, categoria da dialética. Kosik (1976) amplia a compreensão de práxis ao afirmar que são atitudes humanas que refletem da “parte para o todo”. Nesse sentido, o trabalho pedagógico constituído pela práxis assume dimensões que vão além, não se restringe apenas aos espaços da escola e da sala de aula. Em expressão análoga ao do autor, este constitui a “parte”, mas se move para o “todo”, a sociedade. A dialética e a práxis são indissociáveis, sendo tudo aquilo que envolve a vida dos sujeitos, as relações sociais de trabalho, a totalidade. Compreende o movimento de ação-reflexão-ação dos homens sobre o mundo, podendo contradizer e recriar a realidade mudando a si próprio, em um constante devir histórico.

Os pressupostos teóricos de Kosik (1976) propõem refletir que o professor, ao organizar o seu trabalho pedagógico, deve se fundamentar em uma práxis pedagógica. Com o objetivo de, na concretude de uma aula, os educandos serem capazes de fazer a “leitura de mundo”, a partir dos contextos socioculturais nos quais estão inseridos, que a troca de experiências e saberes durante as relações intersubjetivas, possibilite-lhes a formação da consciência crítica. Trabalhar conteúdos curriculares desconectados da realidade, sem um sentido para a vida desses sujeitos, a prática se torna “vazia”, não sendo significativa e transformadora. Nesse modelo, as aprendizagens não se limitam a um aumento ou acúmulo de conhecimentos, mas em uma didática que permite o posicionamento dos sujeitos no mundo.

O trabalho pedagógico, como práxis humana, exige dos professores um movimento dialético de articulação teórico-prático de ação-reflexão-ação para uma educação transformadora, que objetiva a libertação e a emancipação dos sujeitos, isto se torna possível, segundo Freire (1982, p. 26), diante da “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”. Nesse contexto, insere-se a organização do trabalho pedagógico do professor, que, ao desenvolvê-lo, reflete princípios, concepções que fundamentam sua prática. Konder (1992) amplia a compreensão sobre práxis, ao afirmar que

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p.115).

Pela afirmativa realizada por Konder (1992), é possível estabelecer uma ligação com o fenômeno educativo e o mundo que o cerca, em um movimento dialético teórico-prático, os professores poderão verificar os pontos que precisam ser ajustados de maneira a reorganizarem o seu trabalho pedagógico. Portanto, a práxis constitui uma atitude transformadora que incide sobre a ação humana na realidade, sendo uma possibilidade concreta para a elaboração de um projeto de mudança para uma nova sociedade.

A organização do trabalho pedagógico exige dos professores preparação, estudo, adentrar em uma ciência que é a pedagogia, conhecimento profundo sobre educação. Pressupõe uma seleção de interlocuções teóricas, com quem irá dialogar e fundamentar a sua prática, uma vez que a construção do conhecimento não ocorre no vazio. Quando se menciona a base teórica não se refere apenas aos conhecimentos específicos da área de atuação de cada disciplina, mas aos pressupostos filosóficos que nortearão a prática educativa, para estabelecer referências e interpretações do que vivem, compreendendo melhor a própria prática, uma vez que não há teoria dissociada da prática e vice-versa. Vázquez (2011) apresenta uma relação entre teoria e prática e a possibilidade de transformação ao asseverar que

[...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, a essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso com passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 2011, p.237).

As considerações realizadas permitem afirmar que a condução do ato educativo pode contribuir para a manutenção de modelos dominantes, e ainda caminhar em direções opostas de superação, por meio de uma educação libertadora que conduz à emancipação humana. No contexto da prática, as escolas precisam assumir posturas contraditórias, no sentido de reconstruir outras possibilidades humanas para a educação. Percebendo desta forma, que a escola não é uma “ilha”, é parte de uma totalidade maior, a sociedade.

Diante da nova tendência educacional de caráter neoliberal, com características já discutidas ao longo deste texto, enquanto educadores conscientes de nossa responsabilidade política, temos que contrapor a estes projetos neoliberais, com um trabalho pedagógico que superem modelos que aprofundam diferenças, pelo discurso instituído da competência. Resende (2008) desvela o que está por trás desse tipo de educação ao alertar que

Tomando o discurso da competência como discurso do conhecimento, fica fortalecido o caráter ideológico e dissimulador de dominações e interferências das mais diversas esferas, micro e macro, inclusive as internacionais, centradas em eixos de predominância econômica (RESENDE, 2008, p.15).

Para trilhar caminhos contrários ao da tendência neoliberal, deve-se conceber que tais construções teóricas reforçam a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico fundamentado em uma práxis pedagógica libertadora. Nessa perspectiva, o diálogo seria o instrumento de mediação que problematiza a realidade, de forma crítica e reflexiva envolvendo os aspectos sociais políticos, culturais e econômicos. Em conformidade com a filosofia freiriana, afirma-se que a práxis pedagógica libertadora estaria em apostar no inédito-viável²², constitui mais do que uma palavra-ação, mas práxis, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1982. p.91).

O ponto de partida e de chegada reside na formação do ser humano. A questão central a ser problematizada é que a práxis pedagógica libertadora se torna um instrumento de mediação que tem como foco principal a formação voltada para a dimensão de práxis humana. A práxis pedagógica libertadora se volta para a humanização dos homens e a transformação do mundo. Em busca de outras condições para nossa existência, que seja mais humana, volta-se para a construção de uma nova sociedade. A possibilidade de mudança está em desenvolver um trabalho pedagógico fundamentado nesses princípios.

Neste texto, propôs-se (re) constituir os sentidos da categoria trabalho pedagógico considerando o que já se conhece acerca dessa produção. Desse modo, o objetivo deste estudo foi contribuir para ampliar essa concepção, desmistificando conceitos equivocados em diálogos recorrentes sobre a educação, além de estabelecer interlocuções com a práxis. A medida que se estuda a dinâmica dos espaços educativos é possível buscar outros modos de caracterizá-lo e (re) constituir os sentidos.

²² Expressão usada por Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1982) que diante das situações-limites a serem enfrentadas, surge a solução possível o “inédito-viável” como possibilidade de perceber mais além.

5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM MT E NA ESCOLA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA

Esta seção se envereda pelo sentido de análise e de interpretação dos resultados desta pesquisa. Dessa forma, rememoro a temática desta dissertação “A Política de Formação Docente na Escola: Concepções dos Professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis-MT”, para ressaltar a questão central que envolve a problemática desta investigação: Como os professores de Biologia concebem as políticas de formação docente de MT a partir da formação centrada na escola?

A organização e a estruturação da análise se compõem por três eixos: Reconfiguração das Políticas de Formação Docente em MT no período de 2015 a 2020; O Projeto Político Pedagógico e as Concepções dos Professores de Biologia; Formação Centrada na Escola: o Movimento de Articulação Teoria e Prática.

Para obter a compreensão da totalidade, analisou-se em movimento das partes para o todo e do todo para as partes, movimento dialético e fenomenológico da organização dos eixos. De acordo com o problema da pesquisa, o objetivo principal foi investigar as concepções dos professores de Biologia acerca das políticas de formação docente de MT a partir da formação centrada na escola. As análises dos eixos perpassaram pelos objetivos específicos, a fim de elucidar a questão problema.

O primeiro eixo de análise, Reconfiguração das Políticas de Formação Docente em MT, no período de 2015 a 2020, organizei-o em dois momentos: iniciei pelas análises dos documentos correlatos aos processos formativos - os Orientativos de Formação Docente de MT no período de 2015 a 2020, o PPP, o projeto de formação das escolas investigadas, relacionando-os às concepções dos professores de Biologia. Foi possível ainda, por meio das concepções dos entrevistados, analisar se as temáticas estudadas durante a formação contribuíram para melhorar a práxis desses professores, uma vez que não foi realizada a observação *in loco* em virtude da pandemia. Para o tratamento dos dados, fundamentei-me nos pressupostos teóricos de Carvalho (2017; 2019), Flickinger (2019) Imbernón (2009; 2016), entre outros autores.

No segundo momento, “A Política de Formação de Mato Grosso e os CEFAPROs”, desenvolvi uma reconfiguração histórica a partir da análise dos documentos que relatam sobre a criação dos centros até as alterações mais recentes, quando estes passam a ser denominados Diretorias Regionais de Educação (DRE's). Para a descrição de tal percurso, utilizei os estudos de Rocha (2010), Beraldo e Gobatto (2014), Cunha e Garske (2018). Analisei ainda partes dos dados obtidos durante a entrevista com os professores de Biologia, ao apresentar suas concepções

sobre o papel do CEFAPRO. Com o segundo eixo, procurei compreender a concepção que esses professores possuem sobre educação, sujeito e sociedade.

No terceiro e último eixo, investiguei de que forma os professores de Biologia concebem a formação centrada na escola para a melhoria de sua prática. No tratamento dos dados utilizo fragmentos do Orientativo de Formação da/na escola (Mato Grosso, 2019), relacionei com as concepções dos professores, fundamento em autores como Carvalho e Santos (2015), Carvalho (2006; 2019), Freire (2011), Franco (2016) Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016).

Em princípio, apresento o contexto de pesquisa, uma breve descrição do estado de MT e do Município de Rondonópolis. Anuncio alguns reflexos do neoliberalismo e autoritarismo em MT, assuntos que estão presentes e evidentes nas políticas educacionais.

5.1 Contexto de pesquisa: Reflexos das políticas neoliberais e autoritárias em MT

Apresento uma breve caracterização do contexto de pesquisa, as informações ora relatadas tem como fonte o portal da Prefeitura Municipal de Rondonópolis²³ e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mato Grosso é uma das 27 unidades federativas do Brasil, cuja capital é Cuiabá. A estimativa populacional em 2021 era de 3.567,234 hab²⁴ (IBGE). Está localizada na região Centro-Oeste. O Estado está dividido em 141 municípios. Atualmente é governado por Mauro Mendes Ferreira (Democratas/DEM) é um partido político de centro-direita que assumiu o cargo em 1º de janeiro de 2019.

Devido ao crescimento econômico propiciado pelas exportações, Mato Grosso destaca-se no cenário brasileiro na produção de grãos, tornou-se um dos principais produtores e exportadores de soja do Brasil, entre esses municípios, destaca-se Rondonópolis como o maior exportador do Estado. Rondonópolis está localizado na região Sudeste do estado, a 210 km de Cuiabá. Em 2021, a população estimada era de 239.613 habitantes²⁵, (IBGE). Atualmente é administrado pelo prefeito José Carlos Junqueira de Araújo do partido político Solidariedade – SD, reeleito assumiu o cargo em janeiro de 2021.

A ocupação inicial do município foi marcada pela presença de índios da etnia Bororo, além de aventureiros que se arriscavam pela região em busca de ouro e de pedras preciosas. Por Volta de 1902, a região que, futuramente seria Rondonópolis, recebeu o nome de Povoado do

²³ Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/>. Acesso em 18 de fev. de 2022.

²⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama>. Acesso em 18 de fev. de 2022.

²⁵ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/rondonopolis.html>. Acesso em 18 de fev. de 2022.

Rio Vermelho pelo fato de algumas famílias terem se fixado próximo a este rio. Em 1907/1909, ocorreu a instalação das Linhas Telegráficas coordenadas pelo tenente Cândido Mariano da Silva Rondon e, em homenagem a esse oficial, ocorre a alteração do nome para Rondonópolis. A emancipação política aconteceu em 10 de dezembro de 1953.

A década de 70, foi um período de grande expansão capitalista em Rondonópolis, desenvolve o mais rápido processo de modernização do campo que se teve notícia no Centro-Oeste, incrementado pelas atividades da soja, da pecuária e do comércio. Nos últimos anos, houve um intenso processo de industrialização e desenvolvimento da economia local. Parte das atividades industriais está voltada para o objetivo de agregar valores a produtos do agronegócio, como esmagamento e refino de soja.

No setor de transporte, Rondonópolis ocupa posição geográfica estratégica por ser cortada pelas Rodovias Federais BR-163 e BR-364, e pelas Estaduais MT-130 e MT-270. Por estas vias são escoadas parte da produção agrícola e industrial, além dos trilhos da Ferronorte, no município está instalado o maior Terminal Intermodal da América Latina, administrado pela empresa América Latina Logística (ALL).

O setor educacional abrange a Rede Municipal²⁶ de Ensino com 67 unidades escolares, a Rede Estadual²⁷ de Ensino é composta por 36 unidades escolares, além de diversas escolas da Rede particular de Ensino. O Ensino Superior é composto pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), por um Núcleo Pedagógico Avançado da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). O município também possui um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), que oferta cursos superiores e técnicos. Na cidade, está instalada a Universidade de Cuiabá (UNIC do grupo Kroton Educacional), entre outras faculdades privadas de Educação a Distância (EAD).

É importante frisar que o recorte temporal de 2015 a 2020 foi selecionado por considerar significativo para uma análise mais recente das políticas de formação docente no estado de Mato Grosso. E por entender que esse período é marcado pelos avanços das políticas neoliberais e autoritárias em todo país, os reflexos são sentidos em vários setores e na educação não é diferente. Como exemplo, uma série de reformas educativas são efetivadas em todo país, a reforma do Novo Ensino Médio, da BNCC e da Política de Formação de Professores (CAETANO, 2020).

²⁶ O total de unidades escolares existente é referente aos anos de 2020-2021, informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação) SEMED de Rondonópolis. Dados fornecidos em: 25 de fev. de 2022.

²⁷ Fonte Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis. Dados fornecidos em: 19 de fev. de 2022.

As tendências na política educativa²⁸ anunciadas por Flickinger (2019) e Caetano (2020), na introdução deste estudo, consolidam suas forças aliadas às políticas neoliberais que servem de estratégia para o fortalecimento das ideologias capitalistas. Seus reflexos são sentidos no setor educacional que passa a ser administrado pela lógica empresarial gerencialista, estruturado pelos princípios da Nova Gestão Pública²⁹ (DRABACH, 2018). Inegavelmente, a educação está cerceada por investidas políticas neoliberais e autoritárias.

É sobre essas novas formas de configurações globais que estão submetidas as políticas públicas e a sociedade. “Além de esvaziar a democracia, o neoliberalismo sempre recorreu a estratégias autoritárias. As práticas autoritárias foram pensadas como recursos para a implementação, manutenção e aprofundamento do neoliberalismo” (ANDRADE; CÔRTEZ; ALMEIDA, 2021, p.3). Este último serve de vetor para a disseminação das ideologias capitalistas.

O estado ao servir aos interesses de mercado, administrado por uma ótica de empresa, visando produtividade e eficiência dos serviços públicos, implanta instrumentos avaliativos no setor educacional, associa a qualidade a padrões de desempenhos alcançados por índices mensuráveis. Os professores passam a ser responsabilizados, culpabilizados por estes resultados e a política de formação docente condicionada a todo esse processo.

A dinâmica dos acontecimentos, em Mato Grosso, não desvincula de fatos isolados do cenário nacional e global, e as mudanças “emergem em um contexto de aprofundamento de medidas neoliberais e neoconservadoras que ganharam espaço, principalmente, a partir de 2016 com ‘*impeachment*’, ou golpe de Estado, que retirou a presidenta eleita do executivo nacional” (COSTA E DOMICIANO, 2020, p. 01). As autoras se referem à presidente Dilma Vana Rousseff do Partido dos Trabalhadores – PT (2010-2014), com ideologias de esquerda³⁰, reeleita permaneceu no cargo até 2016, sendo substituída por seu vice Michel Miguel Elias Temer Lulia, do partido Movimento Democrático Brasileiro - MDB (2016-2019), após o impeachment.

²⁸ Flickinger (2019) e Caetano (2020) apresentam com ideias semelhantes sobre as tendências nas políticas educativas padronização curricular, e a quantificação das normas qualitativas discutidas na introdução deste estudo.

²⁹ Estudos de Drabach (2018) esclarece que ao aplicar os princípios da Nova Gestão Pública as escolas são geridas por uma lógica empresarial, numa abordagem gestão gerencial busca-se aumentar a produtividade e a eficiência, desta forma obtém o controle sobre estas instituições.

³⁰ Silva (2014) apresenta algumas conceituações teóricas para os termos direita e esquerda e direita. A partir dos estudos desse autor tensiona-se apresentar uma compreensão destas terminologias, mas não fixar paradigmas absolutos de definição. Esquerda está associada as ideologias socialistas, defende os direitos dos trabalhadores, a redução da desigualdade, distribuição de renda, encampa bandeiras de justiça social. Enquanto, a direita se volta para atender os interesses da burguesia, associa-se a ideologia capitalista. Por “Esquerda e direita existem sim como correntes ideológicas e continuarão existindo enquanto houver Estado” (Silva, 2014, 161). Não se pretende aprofundar a discussão desses conceitos, que é algo tão vasto, entretanto os estratos sociais e as políticas públicas são definidas pela ideologia que se ocupam do poder.

Em 2019, assumiu a Presidência da República Jair Messias Bolsonaro, político com perfil ultraconservador de extrema-direita, conhecido por suas posturas autoritárias e seu nacionalismo exacerbados. Atualmente é filiado ao Partido Liberal- PL. Seu discurso família, patriotismo e religião encontrou ressonância em uma grande parcela da população mais pobre. É sobre esse espectro que se configura o novo poder geopolítico no Brasil, no tempo histórico que situa esta pesquisa.

Os reflexos destas políticas neoliberais e autoritárias se desdobram em MT. Como efeito, desestrutura a gestão democrática³¹, afeta a formação docente e muda os sentidos de educação, medidas que são evidenciadas neste estudo. A formação humana necessária a transformação da sociedade é aniquilada por esse projeto de educação que passa a seguir as regras do jogo, determinadas pelas políticas neoliberais capitalistas, as quais usam de práticas autoritárias para efetivar suas ideologias.

Após essa breve caracterização do município de Rondonópolis e do Estado de MT, com base nas reflexões apresentadas sobre os avanços das políticas neoliberais e o prenúncio das políticas autoritárias, apresento os dados com os resultados, análise e interpretação deste estudo.

5.2 Eixo 1 - Reconfiguração das Políticas de Formação Docente em MT no período de 2015 a 2020

Analiso a seguir os dados obtidos pelo estudo dos documentos que orientaram a política de formação docente em MT, no período de 2015 a 2020. Durante o percurso de análise e interpretação, investiguei as evidências de como essas políticas estavam desenhadas no PPP e nos projetos de formação das escolas investigadas, relacionando-as às concepções dos professores de Biologia. Esse entrelaçamento constitui parte desta análise.

Em 2015, assume como governo do estado de Mato Grosso José Pedro Gonçalves Taques do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), partido de centro-direita, e, como Secretário de Estado de Educação, Permínio Pinto Filho. O Orientativo da política de formação, em 2015, intitulava-se Projeto Sala de Educador³² e, na sua parte introdutória, podia-se ler a instrução “há

³¹ Em 2019 o STF por meio da Ação Indireta de Inconstitucionalidade nº 282-1 retira o direito da comunidade escolar escolher seus representantes, as ocupações do cargo de diretor passam a ser preenchidas por prerrogativas determinadas pelo executivo estadual e municipal (BRASIL, 2019).

³² O Projeto Sala do Educador (PSE) está inserido no documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010). O PSE, tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo

o imperativo, de que nos encontros formativos, haja um olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos, utilizando-os como diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola” (Mato Grosso, 2015, p.01).

Diante de tal “imperativo”, ao perguntar aos participantes da pesquisa como eles concebem a política de formação docente proposta pelo estado de MT via SEDUC? O professor Recruta Zero destacou que o “objetivo dela é voltado para as avaliações externas, melhorar os índices das avaliações externas que chegam nas escolas e isso demanda tempo, então essa cobrança passa pela formação”. Ao relatar sobre as políticas, expressa “eu vejo que ela tem que melhorar alguns pontos, ela tem que melhorar muito nesse sentido, [...]o que é prioridade para nós? a formação do cidadão a formação para o mercado de trabalho ou os índices das avaliações externas?” (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021).

Salta aos olhos a preocupação voltada para os índices das avaliações externas e internas e a formação docente condicionada a esses resultados. Isso se confirma como ponto nevrálgico que contorna essas políticas, apresentado na introdução deste estudo, sendo uma das novas tendências educacionais a quantificação das normas qualitativas apontada por Flickinger (2019), em que a qualidade da educação é medida pelos resultados das avaliações. Essa forma de condução das políticas educativas se acentua de forma mais contundente nos anos seguintes, processos que descaracterizam a educação como formação humana.

No Orientativo (2015), consta que as escolas deveriam elaborar os Projetos Sala do Educador de forma coletiva e inseri-los no PPP. Outro aspecto observado é o discurso de autonomia presente no texto, concedendo às escolas a escolha das temáticas de estudo. Aos profissionais da unidade escolar, cabia contribuir com o embasamento teórico e metodológico diante das necessidades suscitadas, participar da elaboração dos instrumentos diagnósticos, da análise e das intervenções dos problemas que surgem no contexto da escola (MATO GROSSO, 2015).

A entrevista com a professora Lua revelou aspectos contraditórios ao documento supracitado, quando ela afirma: “o ano que eu percebi que veio essas políticas muito fechadas que tinha que estudar determinado tema, foi bem em 2015 mesmo, na mudança do governo”. Em sua narrativa, Lua destaca a importância de “fazer um levantamento das necessidades formativas [...] junto aos professores para construir essa formação [...]”. Exprime ainda que os projetos antes desenvolvidos na escola eram de acordo com as necessidades e os “temas relevantes para as

coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonista do processo de mudança da sua prática educativa (MATO GROSSO, 2010, p. 23).

práticas, de 2015 para cá, já começaram políticas que já deixava os temas amarrados ali, o que a gente teria que estudar naquele momento [...]” (Prof.^a Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021).

Lua defende um projeto de formação baseado nas necessidades definidas pela escola. Concepções que coadunam com Imbernón (2009, p. 39) quando afirma que a formação deve “partir dos projetos das escolas [...] com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo [...]”. Entretanto, dotar as instituições educativas de autonomia e liberdade para desenvolver os seus projetos de formação, ainda é uma conquista a ser realizada.

Um dos objetivos propostos pela Política de Formação via “Projeto Sala de Educador [...] era utilizar-se da formação como meio para melhorar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional com vistas à promoção da qualidade no processo de aprendizagem dos alunos.”. (MATO GROSSO, 2015, p.06). Esses objetivos se aproximam do pensamento de Imbernón (2016, p. 125) ao afirmar que “não podemos separar o desenvolvimento pessoal e profissional do professorado e o desenvolvimento da instituição onde exercem sua atividade”.

A função do professor formador do CEFAPRO, conforme documento, era acompanhar, orientar, colaborar, analisar e emitir parecer para autorizar o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador. Suas ações compreendiam participar dos encontros formativos, realizar as intervenções, quando necessárias, contribuir com as reflexões da prática; subsidiar acerca das necessidades teórico-metodológicas; organizar as estratégias de acompanhamento e avaliação das ações de formação. No Orientativo (id.), alertava o formador para “antes do acompanhamento os professores formadores do CEFAPRO têm o desafio de fazer uma análise do diagnóstico levantado no Projeto Político Pedagógico – PPP, pela escola, relacionando com as temáticas de estudos propostas no Projeto Sala de Educador” (Mato Grosso, 2015, p.08).

Observar se a escolha da temática de formação ajudou a refletir a prática, se existe articulação entre as ações de formação e as necessidades formativas para resolver os dilemas da prática. Nesse espaço, deve ser reservado um tempo para reflexão-ação-reflexão das relações entre as temáticas estudadas no Sala de Educador e a prática [...]. Esse movimento tem a finalidade de promover a relação entre a formação e a atuação do profissional da/na educação (MATO GROSSO, 2015, p.09).

Convém destacar que são aspectos relevantes do Orientativo Projeto Sala do Educador uma formação que se volta para resolver os dilemas da prática, a partir das necessidades levantadas coletivamente. Numa perspectiva dialética de estudos de apropriação teórico-prático de ação-reflexão-ação, a formação incide diretamente sobre a organização do trabalho

pedagógico, possibilitando analisar os acertos e desacertos em um movimento de ação transformadora em processo contínuo de práxis. Conforme assevera Imbernón (2009),

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde as necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria (IMBERNÓN, 2009, p.54).

A professora Andorinha, ao revelar suas concepções acerca das políticas de formação, expressa preocupação ao declarar “pouco tempo para gente aplicar as coisas que estava lendo [...]fica muito tempo lendo sobre uma mesma temática [...]. Então, acaba que apesar de ficar aprendendo muita teoria, a gente pouco consegue colocar aquilo nos nossos planejamentos de aula” (Prof.^a Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021). A declaração demonstra necessidade de avaliação contínua e reflexão das ações do projeto de formação e da introdução de novas estratégias e metodologias. O planejamento deve ser realizado com base na formação, para que haja aplicabilidade na prática, em movimento permanente de articulação teoria e prática.

Outro aspecto importante apontado por Andorinha durante a entrevista foi “a gente tem feito as nossas formações baseadas nas dificuldades que a gente está encontrando enquanto grupo escolar” (Prof.^a Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021). As formações que nascem das necessidades formativas levantadas pelos educadores reais parecem ser mais resolutivas. Oposto das formações estandardizadas que uniformiza as escolas como se todas apresentassem as mesmas necessidades de formação e enfrentassem os mesmos problemas. Conforme afirma Imbernón (2009, p.49), “historicamente, os processos formativos realizam-se para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padrões”. Dessa maneira, a formação que não se aproxima dos problemas práticos, torna-se menos efetiva.

A professora Luma, ao expressar sua concepção sobre a política de formação, pontua que “como não tem uma proposta própria da escola, a gente fica à mercê destas diretrizes que vêm das instâncias superiores, mas normalmente, grande parte dos professores buscam essa formação mesmo que individualmente e se preocupam” (Prof.^a Luma, entrevistada em 14 de mai. de 2021). Sobre esse aspecto, Imbernón (2009, p. 39) destaca a importância da formação “partir dos projetos das escolas para que os professores decidam qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto”. As escolas devem se revestir de autonomia e se conscientizarem que, para promoverem mudanças nas práticas educativas, não devem esperar unicamente as orientações externas.

O Projeto Sala do Educador trazia como proposta as intervenções pedagógicas denominadas de transposições didáticas, projetos elaborados nos espaços de formação pelos professores. Essa ação significava relacionar a formação com os objetivos das Orientações Curriculares para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2012), de modo que “as fragilidades do processo de ensino, se transformem em temáticas de estudos. A finalidade com essa ação é fortalecer o processo de formação no interior da escola e melhorar os processos de ensino e aprendizagem” (MATO GROSSO, 2015, p.11). Ao final dos estudos, os resultados dos projetos eram socializados na Sala do Educador e em seminários promovidos pelo CEFAPRO.

O diagnóstico das necessidades formativas baseado nas dificuldades ou fragilidades apresentadas a partir da realidade local, na busca coletiva por soluções, representa o fortalecimento da escola como locus de formação. Potencializar uma formação que seja capaz de criar espaços de reflexão sobre a prática em um movimento de articulação teórico-prático, propicia a transformação dos envolvidos no processo formativo.

A professora Sol, ao revelar sua concepção acerca da política de formação destaca: “eu acredito que ela é de suma importância, [...] que seja essencial para minha prática pedagógica até mesmo como atualização e reflexão das metodologias usadas” (Prof.^a Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021). Ela concebe a formação como um processo que fundamenta a sua prática pedagógica, a “prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (FRANCO, 2016, p.543).

Em 2016, a política de formação passa a ser regida pela Portaria nº 161/GS/SEDUC/MT, que institui o Orientativo da Formação e Desenvolvimento Profissional e o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP). No documento, consta o discurso de reorganização das Políticas Educacionais, com a inserção da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE), e do Programa de Gestão de Resultados. Tais medidas passam a ser determinantes para as orientações relativas à elaboração e efetivação do PEIP, o qual se transforma em instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas.

A ADEPE/MT definia, como foco, as avaliações voltadas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi uma parceria da SEDUC com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), “como ação estratégica, que objetiva produzir e disseminar informações que subsidiem a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica e proporcionar aos gestores

dados para a formulação, o monitoramento e a reformulação de políticas educacionais” (MATO GROSSO, 2016, p. 04).

As novas medidas colocam em evidência o rastro da condução das políticas para a lógica da racionalidade técnica instrumental. Ao colocar, nos textos políticos, a linguagem de Programa de Gestão de Resultados, adota uma expressão usada pelo mundo dos negócios na educação de MT. Conforme pensado por Cunha e Garske (2018), esse programa passa a ser o centro dos processos formativos e pedagógicos, operando por uma lógica de interesses, articulando manobras de controle sobre a educação.

Quanto às diretrizes para a elaboração do PEIP (MATO GROSSO, 2016), estavam previstas em duas etapas: A primeira etapa se relacionava ao estudo das temáticas sendo: Projeto de Intervenção; Pesquisa-ação e Avaliação educacional. A segunda, voltava-se para a elaboração e aplicação do projeto. Conforme consta no referido documento, o estudo das temáticas foi proposto com o seguinte objetivo

[...] subsidiar a elaboração do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica a ser produzido a partir da análise dos resultados da ADEPE-MT (para as escolas que participaram do processo), das avaliações internas e do diagnóstico das necessidades formativas. Para as escolas que não participaram da ADEPE-MT, a escrita do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica será feita a partir dos resultados de outras avaliações externas (IDEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, ANA, dentre outras) e das avaliações internas (MATO GROSSO, 2016, p.06).

Quanto ao período de elaboração do PEIP, as diretrizes do Orientativo previam 03 (três) momentos na escola. O primeiro momento se destinava ao planejamento e estudos sendo de “04 (quatro) horas semanais organizados da seguinte forma: 03 (três) horas para estudo e planejamento das temáticas - leitura e discussão de textos teórico-metodológicos sobre a temática, elaboração do PEIP, socialização dos resultados das intervenções, avaliação”. O restante “01 (uma) hora para registro reflexivo individual e encaminhamento do relatório ao coordenador pedagógico” (MATO GROSSO, 2016, p. 09).

O segundo momento (MATO GROSSO, 2016), voltava-se à implementação do PEIP, que deveria seguir as ações de formação dos coordenadores pedagógicos; de elaboração do PEIP pelas escolas; o CEFAPRO realizava acompanhamento de todo o processo e parecer para o início do projeto podendo ser parcial ou final. Caso as escolas não cumprissem as solicitações, o “CEFAPRO deve encaminhar à Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a relação nominal das escolas que não realizaram tais alterações”. (MATO GROSSO, 2016, p.12).

O terceiro e último momento constituía-se na fase final do PEIP, quando as escolas deveriam fazer a socialização dos trabalhos desenvolvidos na própria escola com os resultados das intervenções na forma de seminário. Após a primeira socialização, selecionavam-se alguns trabalhos com experiências inovadoras para a apresentação em outro seminário de fechamento das atividades do PEIP organizado pelo CEFAPRO e deste para a apresentação no seminário estadual (MATO GROSSO, 2016).

A análise do documento confirma o depoimento do professor Recruta Zero “então a gente tem essa noção de que a SEDUC trabalha dentro de um parâmetro voltado para as avaliações externas, ela faz essa cobrança, e essas cobranças ela vinha por intervenções que muitas vezes demora ou demanda um tempo para que ela aconteça, o resultado não é imediato” (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021). Uma política que imprime como sinônimo de boa qualidade de educação alcançar resultados em avaliações em larga escala, a mensuração do conhecimento por índices de padrões de desempenho. Sobre esse aspecto, Cunha e Garske (2018) nos alertam

Em busca da (boa) qualidade baseada na eficácia, a noção de direito (de aprendizagem) é reduzida à linguagem dos desempenhos, um gesto truculento que interpela os professores nas escolas e formadores do CEFAPRO a se responsabilizarem por índices e não por pessoas em formação, o que seria abissalmente mais complexo, além de impossível de se padronizar-controlar (CUNHA; GARSKE, 2018, p.32).

Constata-se que as temáticas vinham definidas nos documentos dando às escolas uma pseudo autonomia, tal fundamento valida o ponto de vista da professora Lua “desse recorte temporal que você está falando de 2015 para cá, ela tem sido bem limitadora, uma vez que, começou a vir temas fixos para a gente estudar, sem deixar que a escola elenque [...]”. Ao comentar como ela concebe a política de formação de MT, destacou: “parece que estava nos dando autonomia para escolher, mas, só passava se ficasse igual ou tal orientativo pedagógico. Na minha concepção, é que nos últimos anos ela tem sido limitadora, que nós não temos autonomia, tem sido autoritária” (Prof.^a Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021).

Cada escola possui uma dinâmica própria, não sendo possível padronizar a formação. O diagnóstico das necessidades formativas está longe de atender o que as políticas formativas propõem porque, nem sempre, refletem habilidades, competências ou descritores³³. Refletem problemas reais que afligem aquela comunidade e influenciam nos processos de ensino

³³ O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação. (BRASIL,2008, p.19).

aprendizagem. Talvez seja essa a realidade de muitas escolas. Contrária a uma proposta de “formação que implica uma visão de que todos devem saber as mesmas coisas” (IMBERNÓN, 2016, p. 123). Como se as realidades educacionais fossem únicas.

A portaria de 2016 nº 161/GS/SEDUC/MT prevê formação para os Técnicos Administrativos Escolares (TAEs) e Apoio Administrativos Escolares (AAEs) profissionais³⁴ da educação. Aos CEFAPROs, cabem as ações de monitorar, avaliar, orientar e realizar as intervenções necessárias à implementação da Política de Formação e Desenvolvimento Profissional nas escolas. Para esse momento do monitoramento da elaboração do PEIP, os professores formadores possuíam o desafio de

[...]fazer uma análise do diagnóstico levantado no Projeto Político Pedagógico – PPP, pela escola, relacionando com as temáticas de estudos propostas neste Orientativo e no PEIP. Observar se para levantar as temáticas de estudos, estão sendo consideradas as necessidades de aprendizagens dos estudantes e a partir delas, as necessidades de aprendizagens dos profissionais [...]. Analisar se os dados da ADEPE-MT estão sendo utilizados como diagnósticos para orientar os estudos e os PEIP na escola. (MATO GROSSO, 2016, p. 23).

O professor formador e o coordenador pedagógico devem observar o contexto da formação, as pessoas, as dificuldades e as necessidades. Sendo assim, “nesse espaço, deve ser reservado um tempo para reflexão-ação-reflexão das relações entre as temáticas estudadas e a prática/intervenção[...]. Esse movimento tem a finalidade de promover a relação entre a formação e a atuação do profissional” (MATO GROSSO, 2016, p. 24). Essa forma de condução das políticas implica em pensar que a formação centrada na escola se constitui num modelo formativo-investigativo, no qual, o professor, em um processo de reflexão permanente, passa a investigar, a refletir sobre a própria prática.

Pela análise do Orientativo de 2017, nota-se que houve alterações nas políticas de formação com a implementação Programa Pró-Escolas, estruturado em quatro eixos: “Pró-Escolas Ensino, Pró-Escolas Inovação, Pró-Escolas Infraestrutura e Pró-Escolas Esportes e Lazer. O eixo Pró-Escolas Ensino abrange todas as atividades relacionadas ao cotidiano escolar e que estão ligados diretamente a prática pedagógica”. (MATO GROSSO, 2017, p.02). Esse eixo desdobra-se no Programa Pró-Escolas Formação – PEF que abarca todas as ações formativas, voltadas aos profissionais da educação como o Pró-Escolas Formação na Escola - PEFE e o Pró-Escolas Formação no CEFAPRO – PEFC.

³⁴ (Lei Complementar nº 050, 1998), já reconheceu oficialmente o caráter de profissionais da educação dos funcionários do quadro técnico, por meio da unificação da carreira. (MATO GROSSO, 2016).

Pró-Escolas Formação na Escola - PEFE 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. O PEFE é orientado e acompanhado pelos professores formadores dos CEFAPRO (MATO GROSSO, 2017, p.04).

Segundo o Orientativo de formação docente, para “elaboração do diagnóstico devem ser considerados os objetivos de aprendizagem, os descritores e o projeto político pedagógico - PPP” (MATO GROSSO, 2017, p.02). De acordo com o documento, "o diagnóstico deve considerar os resultados das avaliações de larga escala e avaliações realizadas no cotidiano escolar. A partir desse diagnóstico, elaborar intervenções³⁵ pedagógicas que visem a superação das dificuldades percebidas”. (Ibid., 2017, p.02). Os profissionais TAES e AAES também participavam da formação.

Essa forma de condução das políticas de formação docente do estado de MT, ao considerar como diagnóstico das necessidades formativas os resultados das avaliações externas e internas, visa melhorar os índices de padrões de desempenho dos estudantes. É vista como sinônimo de boa educação, em uma posição crítica são “posturas conservadoras disfarçadas em visões progressistas do ensino, que introduzem indicadores de rendimento, padrões ou protocolos de diagnósticos fechados para comprovar qualidade de um processo (e, repito, como forma determinada de ver a educação ‘para todos’)” (IMBERNÓN, 2016, p.19). Controlar aquilo que é do outro, o conhecimento, impossível de ser controlado.

No Orientativo (2017), reitera-se o discurso de autonomia às unidades escolares concedendo aos profissionais a escolha das temáticas e os referenciais de estudo. Na elaboração e desenvolvimento dos projetos pelas escolas, as ações deveriam ser estruturadas da seguinte maneira: levantar as necessidades formativas, selecionar as temáticas e as referências para estudo, elaborar o plano de intervenção pedagógica; promover o registro e avaliação de todo processo de formação; socializar como se deu a incorporação das temáticas nos planos de intervenção e os resultados obtidos (MATO GROSSO, 2017).

Quanto à ação do CEFAPRO na elaboração do PEFE, “o professor formador tem como tarefa orientar o coordenador pedagógico, auxiliá-lo com referências complementares e sugerir procedimentos metodológicos que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática para o desenvolvimento das temáticas” (MATO GROSSO, 2017, p.14). Além de “contribuir com os coordenadores pedagógicos na elaboração de planejamento, projetos e planos de intervenção

³⁵ Utiliza-se a terminologia intervenção no sentido de interferência, de provocar mudanças e inovações na prática pedagógica para resolução de uma situação problemática. (MATO GROSSO, 2017).

pedagógica específicos em atendimento às necessidades decorrentes do cotidiano escolar”. (MATO GROSSO, 2017, p.15).

O levantamento, estudo e desenvolvimento das temáticas são ações constantes das políticas de formação de MT e ainda constituem um dos objetivos específicos deste estudo, que é analisar se as temáticas estudadas durante a formação contribuem para melhorar a práxis desses professores. Em relação às temáticas, Lua declara que quando elas “são escolhidas pelos professores da escola contribui porque nós buscamos aquilo, que nós mais sentimos necessidade, mais nos anseia. Quando vem programas pronto do estado não necessariamente, pode ser que contribuiu também [...]” (Prof.^a Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021). Outro depoimento que se aproxima ao de Lua é o do Recruta Zero em uma observação importante “muitas vezes os temas estão dentro da proposta da SEDUC e do próprio CEFAPRO era um tema que seria universal para escola toda [...]” (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021).

Ao perguntar a mesma questão para a professora Andorinha, esta respondeu “que contribui principalmente quando é participativa e eu tenho outros professores mostrando exemplos [...] importante sim para nossa prática pedagógica essas interações que a gente tem dentro da formação” (Prof.^a Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021). Fica evidente que Andorinha valoriza o trabalho coletivo, até mesmo pelos motivos que a levaram à escolha pelo codinome, isso é uma característica marcante no seu relato. O compartilhamento de experiência, a troca de saberes, o diálogo com os pares, a ajuda e o respeito mútuo, ações coletivas entre os professores em busca de soluções para resolver os dilemas da prática, todos esses princípios fortalecem o processo de formação centrada na escola.

A professora Luma infere “os temas abordados nas formações, normalmente, são muito amplos porque precisam atender os professores de todas as áreas. Eu acho que influencia mais diretamente na minha prática aquelas formações que versam sobre temáticas da minha área de atuação”. Ao mesmo tempo ela pontua que “as formações mais gerais sobre temáticas diversas da educação também contribuem, mas não tão diretamente” (Prof.^a Luma, entrevistada em 14 de mai. de 2021).

Em seu parecer, Sol afirma que “sim, com certeza! Eu acredito, a partir do momento que eu tenho a formação eu consigo visualizar em que momento eu posso usá-la na minha prática pedagógica, como melhorar a prática” (Prof.^a Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021). Esse é o sentido da formação centrada na escola, criar espaços de reflexão da prática pedagógica numa perspectiva de aprendizagem e transformação da realidade, tendo em vista que “a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (IMBERNÓN, 2009, p.106), por

isso, faz-se necessária a garantia de uma política de formação centrada na escola articulada com o CEFAPRO.

Em 2018, o Orientativo intitulado Pró-Escolas Formação (MATO GROSSO, 2018) permanece praticamente inalterado, manteve a mesma essência de 2017, talvez pelo fato de ser o último ano do governo Pedro Taques. Ao fazer o cotejamento entre os dois Orientativos (2017 e 2018), percebe-se que foram acrescentados outros instrumentos na parte do diagnóstico situacional de elaboração do PEFE e das intervenções pedagógicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos conhecimentos e capacidades avaliados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³⁶. Outro aspecto que difere, em relação aos Orientativos anteriores, foi incluir para “os profissionais efetivos que participarem do PEFE terão direito a pontos a serem contados na atribuição de aulas de 2019, conforme os seguintes critérios de frequência”. (MATO GROSSO, 2018, p.18).

Em 2019, ocorre a mudança de governo, assume Mauro Mendes Ferreira do partido Democratas (DEM), partido de centro-direita, como governador do estado, conseqüentemente, ocorre a substituição na pasta da educação, o cargo passa a ser ocupado por Marioneide Angélica Kliemaschewsk. Neste ano, a política de formação passa a ser denominado Projeto de Formação da/na Escola³⁷ (MATO GROSSO, 2019), cuja referência foi o PPP, no qual, dentre as dimensões utilizadas para a sua construção, deveria constar o diagnóstico das necessidades formativas.

O Projeto de Formação da/na Escola se organizava no campo da prática pedagógica e no campo da atualização profissional, “ambas podendo ser concretizadas pela Intervenção Pedagógica e na Formação Teórico-metodológica” (MATO GROSSO, 2019, p.06). Quanto à “Prática Pedagógica, incluindo as Intervenções Pedagógicas específicas aos professores; Atualização Profissional, podendo incluir as intervenções pedagógicas, estava destinada à formação da Equipe Gestora da Escola, TAE e AAE” (MATO GROSSO, 2019, p.08).

De acordo com a análise dos documentos sobre a política de formação em MT, constata-se que, desde 2015, o diagnóstico das necessidades formativas deve se basear nos indicadores das avaliações externas e internas devendo estar articulados ao PPP, DRC-MT e aos projetos de formação das escolas. Na sequência, analiso como essas políticas estavam delineadas nesses documentos, relaciono com dados obtidos durante a entrevista.

³⁶ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso: 12/01/2022.

³⁷ A expressão da e na escola concebida pelo orientativo implica no reconhecimento de um espaço formativo exclusivo para essa unidade escolar, baseado no diagnóstico de sua realidade. A escola enquanto lócus de formação dos seus profissionais representa a valorização do seu contexto e dos saberes que são próprios de sua cultura de maneira a potencializar os elementos indispensáveis à valorização e fortalecimento da autonomia da escola, dos seus profissionais e de seus estudantes (MATO GROSSO, 2019).

5.2.1 Caracterização das Escolas e Projeto de Formação

As discussões seguem com base nos projetos de formação das escolas investigadas, no PPP, no Orientativo de Formação da/na Escola de 2019 da SEDUC-MT, articulados às narrativas dos entrevistados, fundamentado por autores.

Pela análise dos projetos de formação das escolas investigadas, observei que elas apresentam a mesma estrutura quanto à sua elaboração sendo: dados de identificação das escolas, diagnóstico, metas e estratégias, necessidades formativas, procedimentos metodológicos, organização da intervenção pedagógica, avaliação e cronograma, tal qual consta no Orientativo de 2019. A partir dessas observações, elaborei um quadro em que destaco apenas as partes consideradas significativas para a análise.

Quadro 04 - Caracterização da Escola A e Projeto de Formação Continuada.

Caracterização da “Escola A” onde a professora Sol desenvolve suas atividades, está situada próximo ao centro da cidade. Em 2016, foi uma das quatro primeiras escolas do Estado de Mato Grosso que implantou a modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral³⁸ intitulado hoje como Escola Plena. Ensino Médio oferecido no período integral com entrada dos alunos às 07h00min e saída às 16h00min, tem duração de três anos e carga horária diária de 08 horas aulas e carga horária de 1600 horas anuais, perfazendo um total de 4.800 horas durante os três anos de estudo. Em 2019, contava com 350 alunos. São adolescentes com idade entre 15 a 18 anos, vindo de muitos bairros do município, inclusive de cidades próximas.

Pela análise do Projeto Pedagógico de Tempo Integral da Escola Plena³⁹ (2019), a matriz curricular é composta pela parte comum e a parte diversificada. Respectivamente, a primeira compõe os componentes curriculares segue os objetivos do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso bem como dos dispositivos da Base Nacional Comum Curricular. A segunda compõe a parte flexível que contempla o Projeto de Vida e o

³⁸ A Portaria MEC nº 721 de 13 de junho de 2017 institui as Escolas de Tempo Integral o objetivo é atender à Meta 3 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) que define que toda a população brasileira entre 15 a 17 anos esteja frequentando o Ensino Médio. A meta também inclui elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas para 85%. A matriz curricular é composta de duas partes: a BNCC e a parte diversificada. Conforme prevê a referida portaria no Art. 12 no que concerne ao Plano de Trabalho, inciso 4 dispõe a carga horária semanal mínima de 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos, com pelo menos 300 (trezentos) minutos semanais dedicados à Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais, à Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais, o restante são destinadas as demais disciplinas e as atividades da parte flexível do currículo. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413>. Acesso em: 27 de fev. de 2022.

³⁹ O Projeto tem como objetivo central dar condições aos estudantes para o desenvolvimento pleno de seus projetos de vida. Conforme consta no Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral, o Projeto de Vida e o Protagonismo se apresentam como metodologias, que perpassam todos os componentes curriculares e as ações pedagógicas desenvolvidas pela e na escola (Escola Plena, 2019, p.18).

Protagonismo do Estudante; Disciplinas Eletivas⁴⁰, Avaliação Semanal; Práticas Experimentais de Iniciação Científica, Estudo Orientado; Práticas Esportivas; Estudo Aplicado de Língua Portuguesa; Projeto Educativo Cultural. Cada parte possui carga horária definida. O objetivo da parte diversificada é “potencializar a formação de estudantes autônomos, solidários e competentes para desenvolverem ações protagonistas nos cenários sociais em que vivem, bem como efetivarem seus projetos de vida” (ESCOLA PLENA, 2019,p.16).

Conforme consta no (PPP, 2019), a maioria das famílias tem acesso à internet, carro e casa própria.

Intitulado “Projeto de Formação Continuada da Escola A” - o **diagnóstico** é realizado com base nos resultados dos indicadores das avaliações externas Avalia-MT/SAEB, sendo voltados para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, são considerados os resultados da avaliação diagnóstica inicial, as evidências apontaram para a necessidade de tabular casos críticos de defasagem, déficit de atenção, casos relacionados à depressão e alunos com necessidades especiais.

-Necessidades Formativas - o documento destaca que, além das necessidades levantadas no diagnóstico dos resultados das avaliações externas e internas, apresentam outras necessidades que é peculiar daquela unidade como o estudo sobre o modelo da escola plena e integral, além de aprofundamento teórico sobre metodologia para trabalhar com alunos com necessidades especiais. No seu PPP (2019), consta que os temas são elencados de acordo com o Orientativo da SEDUC, pelos professores e pela coordenação pedagógica.

Destaca como necessidades formativas - estudo do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso; Concepções do ensino fundamental; Concepções e princípios da Escola Plena; BNCC do Ensino Médio; Educação inclusiva suas metodologias e leis de amparo; Metodologias de aprendizagem; Neurociência e a aprendizagem.

- **Procedimentos Metodológicos** – os estudos aconteciam na segunda-feira, organizados por área de conhecimento, sendo (03 horas semanais (2 horas em área e 1 hora no grande grupo), mais 1 hora semanal para elaboração, planejamento, avaliação do plano de intervenção, totalizando 4 horas semanais). Os estudos, a socialização e a avaliação eram acompanhadas e mediadas pela coordenação de área e coordenação pedagógica, contribuindo e dando direcionamento sempre que necessário, da mesma forma o professor formador do CEFAPRO. A opção da escola para estudos dos docentes era: 60 horas de estudos e 20 horas de intervenção pedagógica.

-Organização da intervenção pedagógica – são projetos que visam sanar as fragilidades de ensino apresentadas no diagnóstico. Os estudos das temáticas ocorriam em grupo e de forma individual durante a semana. Quanto à aplicação do plano, era executado por área de forma interdisciplinar ou por disciplina. Era destinado aos professores uma hora semanal para realizar o levantamento e o planejamento, aplicando posteriormente a intervenção em suas próprias aulas nos diagnósticos realizados.

Fonte: Elaborado pela autora (MAGALHÃES, 2022) a partir do Projeto Político Pedagógico (2019) e Projeto de Formação Continuada (2019).

⁴⁰ Eletivas são disciplinas temáticas que articulam dois ou mais componentes da base comum para aprofundar os conhecimentos. O objetivo “potencializar a formação dos estudantes de forma interdisciplinar com ações atrativas, criadoras e inovadoras” (Escola Plena, 2019, p.16).

Quadro 05 - Caracterização da Escola B e Projeto de Formação da/na Escola.

Caracterização da “Escola B” onde a professora Lua trabalha, está localizada na região periférica da cidade, atende um total de 1197 (mil e cento e noventa e sete) alunos provenientes de bairros adjacentes e de outros distantes, além de alunos de áreas rurais. Essa unidade escolar oferta os três turnos de ensino (PPP, 2019).

A escola oferece ensino a partir do 3º ciclo do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos), com duração de 03 (três) anos letivos, de forma contínua e articulada, em regime de Ciclo de Formação Humana⁴¹, a modalidade de Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁴² é ofertada no período diurno e noturno. Os alunos atendidos pela escola, na sua maioria, são provenientes da classe trabalhadora, e possuem baixa renda (PPP, 2019).

Intitulado “Projeto de Formação Da/Na Escola B” - o **diagnóstico** estava voltado para o campo da prática pedagógica, no levantamento considerou os indicadores presentes no PPP, os objetos de aprendizagem do Sageduca, os dados das avaliações externas, SAEB/IDEB e AVALIA-MT direcionadas para disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além da avaliação diagnóstica interna realizada no início do ano.

-Necessidades Formativas - no Campo da Prática Pedagógica foram elencados: O estudo do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC-MT; Alfabetização e Letramento em todas as áreas do conhecimento; Competências Leitoras; Tratamento da Informação: Geometria e o eixo espaço e forma / Grandezas e Medidas.

- Procedimentos Metodológicos - os encontros para estudo teórico metodológico aconteciam todas as quartas-feiras em dois horários: o 1º grupo das 14 h às 17h e o 2º grupo das 18 h às 21 h, organizados por área do conhecimento e tinham três horas de duração. Estavam organizados 60 horas para o estudo Teórico-metodológico e 20 horas para a Intervenção Pedagógica, totalizando 80 horas.

-Organização da intervenção pedagógica - A partir das temáticas estudadas os professores planejaram os projetos de intervenção por área do conhecimento e também de forma interdisciplinar. Posteriormente os resultados foram apresentados para o coletivo como forma de socialização e compartilhamento de experiência, troca de saberes. O registro das atividades era realizado por meio de relatórios.

Fonte: Elaborado por (MAGALHÃES, 2022) a partir do PPP (2019) e Projeto de Formação da/ na Escola (2019).

⁴¹De acordo com o Orientativo (MATO GROSSO, 2013), o Ensino Fundamental nas escolas estaduais de MT, estão organizados por Ciclos de Formação Humana os 09 anos previsto para esta etapa da Educação Básica estão compreendidos em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Nessa forma de ensino, ocorrem dois importantes processos: o de enturmação e a sala de superação estratégia escolar de intervenção pedagógica, para o aluno que se encontra fora do ciclo correspondente à sua idade. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB. Disponível:<http://www.mt.gov.br/documents/8125245/9111339/Orientativo+Ensino+Fundamental+2013.pdf/>. Acesso em: 27 de fev. de 2022.

⁴² O ProEMI foi instituído pelo Ministério da Educação/MEC por meio da Portaria Nº 971, de 9 de outubro de 2009 com o objetivo de proporcionar mudanças significativas nas escolas de ensino médio, não profissionalizante. O objetivo é fortalecer propostas curriculares inovadoras, com ênfase no desenvolvimento dos projetos pedagógicos. Este programa propõe trabalhar o currículo de uma forma diversificada, articulando teoria e prática, integrando todas as áreas do conhecimento. Além da flexibilização do currículo houve uma ampliação da carga horária de 800 para 1000 mil horas. Em Mato Grosso, começou a ser implantado, em 2011, em algumas escolas pilotos e, em 2012, foi expandido para demais escolas da rede. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/ensino-medio-inovador-sera-ampliado-para-32-unidades>. Acesso em: 27 de fev. de 2022.

Quadro 06 - Caracterização da Escola C e Projeto de Formação Continuada na Escola.

A “**Escola C**” onde a professora Luma exerce suas atividades, está localizada na região central, atende alunos de diversos bairros da cidade, apresenta um público de várias classes sociais, desde baixa renda até a classe média, com perfil socioeconômico diferenciado. Oferta a modalidade de Ensino Médio Inovador, funcionando em três turnos, matriculados da seguinte forma: 630 matutino, 595 vespertino e 252 noturno sendo um total de 1477 (PPP, 2019).

Intitulado “Projeto de Formação Continuada na Escola C” - quanto ao **diagnóstico**, interessante que nesta escola no projeto de formação não menciona nada sobre as avaliações externas. Como diagnóstico foi apresentado número de alunos elevados que chegam ao terceiro e segundo ano devendo disciplina chamado de dependência; o segundo se refere à aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa e na área Ciências Humanas percebe-se que a leitura e a compreensão de textos precisam de um olhar mais atento.

-**Necessidades Formativas** - com base nas metas e estratégias previstas para a formação, os temas elencados pelo grupo foram: Intervenção – definição e princípios; Avaliação Diagnóstica – o que avaliar e como avaliar; Metodologia de ensino e práticas pedagógicas; Metodologia ativa; Leitura e letramento em todas as áreas; Avaliação nas perspectivas diagnóstica e formativa; Currículo e proposta pedagógica; Eixos pedagógicos do ensino médio: trabalho cultura e tecnologia.

- **Procedimentos Metodológicos** - A formação tem por base a relação entre teoria e prática, assim 60 horas são destinadas a estudos e discussões sobre as temáticas; 20 horas para a elaboração de planos de intervenção. Os encontros semanais estavam organizados em dois turnos, um no vespertino e outro no noturno, as reuniões aconteciam ora no grande grupo, ora por área do conhecimento sendo realizados às terças-feiras.

-**Organização da intervenção pedagógica** – Conforme “sugerido pelo orientativo, ou seja, 20 horas destinados à elaboração dos planos de intervenção que se define por planejamento das ações interventivas, produção de material (textos, slides, atividades); análise dos resultados” (Projeto de Formação, 2019, p.04). Os planos eram elaborados de forma interdisciplinar.

Fonte: Elaborado pela autora (MAGALHÃES, 2022) a partir do Projeto Político Pedagógico (2019) e Projeto de Formação Continuada na Escola (2019).

Quadro 07 - Caracterização da Escola D e Projeto de Formação da/na Escola.

A “**Escola D**” é a unidade onde a professora Andorinha trabalha, está localizada próximo ao centro da cidade, a modalidade atendida no Ensino Fundamental são: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, que são organizados em Ciclos de Formação Humana, contando com 18 turmas que totalizam 477 alunos (04 salas funcionam no período matutino e 14 no período vespertino). O Ensino Médio conta com 10 turmas, totalizando 330 alunos que funcionam no período matutino. Desse modo, são 807 alunos matriculados. Os alunos são oriundos dos bairros circunvizinhos e de outros distantes da cidade. A grande maioria das famílias pertencem à classe média com acesso à internet além de carro próprio (PPP, 2019).

Denominado de “Projeto de Formação da/na Escola D” as evidências que subsidiaram o **diagnóstico** estão embasadas no PPP, nos dados de avaliações internas e externas SAEB/IDEB, Avalia/MT, Prova ANA, Prova Brasil e ADEPE-MT voltado para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Resultado das avaliações internas apresentado pelo Monitoramento do Ensino Médio do ano de 2018 o qual constatou-se que as turmas dos primeiros anos apresentaram dificuldade na área de Ciências da Natureza relacionado à alfabetização científica.

A partir dos resultados, metas passam a ser traçadas com o intuito de elevar o nível de aprendizagem dos alunos como leituras e, reflexões sobre a prática Pedagógica, incluindo estudos acerca dos temas Avaliação Educacional, Projeto de Intervenção e Pesquisa Ação.

Necessidades Formativas - os profissionais realizaram a escolha dos temas de acordo com as expectativas previstas para o ano letivo de 2019, que contemplou: Estudo do DRC-MT- Documento de Referência Curricular de Mato Grosso; Resolução de problemas nos anos iniciais; O lúdico para o ensino aprendizagem; A prática de estudo como atividade vital para construção do conhecimento; Letramento Científico Contextualizado; Códigos e linguagens científicas; Algoritmo de operações; Números reais: Notação Científica e Problemas; Leitura e Interpretação da Realidade Educacional, Política e Cidadania. O Desenvolvimento da Aprendizagem no contexto das Relações Sociais.

- **Procedimentos Metodológicos** - os grupos de estudos eram organizados por área/modalidade/especificidade, esses profissionais devem definir métodos ou estratégias tendo em vista, uma atuação interdisciplinar, transdisciplinar e/ou multidisciplinar, definida pelo coletivo da escola.

Os estudos/reflexões eram organizados ora no coletivo “grande grupo”, ora com planos específicos de formação por área de conhecimento. Os encontros da formação aconteciam todas as terças-feiras das 17h00min às 20h00min no coletivo, computando as 3 horas semanais para a Formação na Escola, correspondendo uma carga horária anual 80 horas, sendo que 60 horas era destinada aos estudos das temáticas e 20 horas para Intervenção Pedagógica.

Organização da intervenção pedagógica - diante do diagnóstico, verificou-se a necessidade de intervenção pedagógica nas áreas de Linguagens e Matemática, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. As intervenções pedagógicas foram organizadas em quatro grupos: Unidocência (1º ao 5º ano) desenvolvida de forma multidisciplinar, abordando a ludicidade e oficina de jogos a fim de trabalhar o raciocínio lógico.

O segundo grupo abrange o ensino fundamental II (6º ao 9ºano), a abordagem será multidisciplinar, todos os professores das diversas áreas estarão aplicando essa intervenção, visto que, cada um desenvolve conforme sua disciplina.

Por sua vez, o terceiro grupo compreende o Ensino Médio, a intervenção foi realizada de forma interdisciplinar com palestra motivadora na qual foram apresentados aos alunos diferentes metodologias e formas de como estudar.

O quarto grupo é formado por dois integrantes sendo Língua Portuguesa e Matemática, o foco esteve voltado para o (4º ano) devido ao diagnóstico ter apresentado dificuldades no eixo coesão e coerência no processamento de textos, podendo evidenciar problemas na interpretação e compreensão desses, este último foi disciplinar.

No plano, constava a organização de um e-book, a ideia surgiu com objetivo de sistematizar todas as informações apresentadas nas intervenções, sendo material pedagógico concreto que pode ser consultado pelos professores.

O acompanhamento das intervenções aconteceu no momento das reuniões dos grupos, dos planejamentos, da execução das atividades propostas e a socialização do que foi desenvolvido por cada segmento, momento em que se poderá avaliar os resultados obtidos.

Quadro 08 - Caracterização da Escola E - Projeto de Formação da/na Escola.

A “Escola E” é a unidade que o professor Recruta Zero desenvolve suas atividades, está situada em uma região periférica urbana, o quantitativo de alunos matriculados era de 816, em 2019, desse total 424 estavam no Ensino Fundamental e 392 no Ensino Médio Inovador. Atende alunos de diferentes bairros, oriundos da classe trabalhadora marcada por dificuldades de sobrevivência (PPP,2019).

Intitulado “Projeto de Formação da/na Escola E” - o **diagnóstico** toma como referência as avaliações internas e externas: Avalia-MT/SAEB-IDEA, que analisou os desempenhos de aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; Prova Brasil e os resultados internos emitidos por meio da Gestão Educacional (GED) os registros avaliativos do primeiro bimestre.

-Necessidades Formativas - As temáticas foram selecionadas a partir de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, levantadas pelos professores regentes, articuladores e coordenadores pedagógicos, levando em consideração os índices das avaliações externas e interna. Os temas elencados foram: Estudo e análise dos Indicadores internos e externos; Formação de Professores frente a um currículo em movimento; A relação da Matemática com outras áreas do conhecimento e os desafios do século XXI; Sequência didática e sequência de atividades; Capacidades de leitura; Letramento digital e midiático; Neurociência aplicada à educação;

- **Procedimentos Metodológicos** – Os encontros aconteciam às terças-feiras, das 17h30min às 20h30min, totalizando 03 horas semanais. Na sequência da formação, o horário das 20h30min às 21h30min era destinado para planejamento, elaboração e avaliação do plano de intervenção pedagógica e, se necessário, estudo das temáticas que subsidiarão as ações. A carga horária estava distribuída da seguinte forma 60 horas para os estudos teóricos metodológicos, com carga horária semanal de 03 horas e Intervenção Pedagógica de 20 horas. Totalizando 80 horas.

-Organização da intervenção pedagógica – Nesta escola optou por desenvolver as intervenções pedagógicas em todas as áreas do conhecimento e de forma interdisciplinar.

Fonte: Elaborado pela autora (MAGALHÃES, 2022) a partir do Projeto Político Pedagógico (2019) e Projeto de Formação da/na Escola (2019).

Após a apresentação da caracterização de cada escola e partes dos seus projetos de formação, tracei uma análise visando aproximações e distanciamentos, para estabelecer relações com o Orientativo de Formação da/na Escola de 2019 da SEDUC-MT. Considerei seis pontos de análise definidos por categorias: caracterização das escolas, nome dos projetos, diagnóstico, necessidades formativas, procedimentos metodológicos e organização intervenção pedagógica.

A primeira categoria consiste na caracterização das escolas. A Escola A situa-se próximo ao centro da cidade, diferencia-se das demais por oferta o Ensino Médio de Tempo Integral, atende aluno com padrões econômicos da classe média, é a escola que a professora Sol trabalha. As Escolas (B, E) apresentam algumas semelhanças como a localização, ambas estão situadas em regiões periféricas, atendem alunos de baixa renda, ofertam as mesmas modalidades de ensino sendo Fundamental por Ciclos de Formação Humana e Ensino Médio Inovador. É a escola em que a professora Lua e o Recruta Zero trabalham respectivamente.

A escola C situada na região central atende apenas a modalidade de Ensino Médio Inovador. Seu público apresenta um perfil socioeconômico bem diferenciado desde baixa renda à classe média. A Escola D, atende alunos com padrões econômicos da classe média, está localizada próximo ao centro, oferece o Ensino Fundamental por Ciclos de Formação Humana e o Ensino Médio Inovador. Cada escola possui uma estrutura própria dinâmica e complexa que as tornam únicas e singulares devido às suas formas de sociabilidade enquanto grupo social, nem sempre seguem as normas oficialmente instituída pelo poder público (CÂNDIDO, 1970).

A próxima categoria considerou o nome dos projetos de cada escola, esta escolha foi intencional com o objetivo de identificar aquela que apresentava o mesmo nome do Orientativo de Formação da/na Escola da SEDUC-MT (MATO GROSSO, 2019). As escolas (A e C) estavam assim intituladas Projeto de Formação Continuada. As escolas (B, D e E) tem a mesma denominação do Orientativo. Constatou-se, um certo alinhamento da estrutura dos projetos de formação das escolas investigadas com o Orientativo, até pela manutenção do mesmo nome.

O diagnóstico compreende a terceira categoria de análise. De acordo com o Orientativo da SEDUC (MATO GROSSO, 2019), para a estruturação do Projeto de Formação da/na Escola, deveriam ser levantadas as necessidades formativas evidenciadas pelo diagnóstico, elencar as fragilidades, e, na sequência, definir as temáticas de estudos e seleção dos referenciais teórico-metodológicos. As orientações para se realizar este levantamento consideravam o PPP e os resultados das avaliações externas e internas.

Extrair o diagnóstico do PPP da escola, devendo conter minimamente: dados do SAEB-IDEB, ANA, Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, Avalia MT e os resultados internos emitidos por meio da Gestão Educacional (GED), Atas de Resultados Finais, Relatórios de Aprendizagens, os Objetivos de Aprendizagem, as necessidades formativas dos profissionais (professores, gestores escolares, TAE e AAE) e as necessidades formativas para implementação das políticas públicas educacionais (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso). (MATO GROSSO, 2019, p.08).

Conforme análise dos quadros, as escolas (A, B, D, E) se baseiam nos resultados das avaliações internas e externas SAEB/IDEB, Avalia-MT. A Escola D ainda acrescenta outras Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA. A escola C demonstra preocupação com os alunos que chegam nos 2º e 3º anos do Ensino Médio devendo disciplina, chamada de dependência, o que não deixa de ser uma forma de avaliação interna. O professor Recruta Zero, no início desta seção, ao relatar como ele concebe a política de formação docente proposto pela SEDUC, evidenciou que o objetivo dela é voltado para os indicadores das avaliações externas e que a formação é condicionada a este processo. Sobre esse tipo de controle da formação, Imbernón (2009) alerta que

[...] opor frontalmente a toda manifestação explícita de racionalidade técnica que com outros nomes e procedimentos nos leva de volta ao passado (competência, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, ou seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação (IMBERNÓN, 2009, p.37).

A quarta categoria analisada corresponde às necessidades formativas, conforme visto, eram levantadas a partir do diagnóstico da realidade escolar, com base, em sua grande maioria, nos indicadores das avaliações externas e internas. Pela análise dos quadros, constata-se que as temáticas são bastante diferentes entre as escolas. As escolas (A, D e B) apresentam em comum o estudo do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), preconizado no Orientativo de 2019, destacado acima. É possível afirmar que, em grande parte, os temas para estudos eram escolhidos pelo grupo escolar, o que concede uma certa autonomia para as escolas na elaboração dos seus projetos de formação, pelo menos é o que se evidencia em 2019.

O procedimento metodológico compreende a quinta categoria analisada, todas as escolas investigadas tinham em comum a carga horária da formação sendo 60 horas para estudos teóricos metodológicos e 20 horas para intervenção pedagógica, totalizando 80 horas. Sendo distribuídos em 03 horas por semana. A Escola (A e E) consta 01 hora para elaboração, planejamento e avaliação dos planos, totalizando 04 horas. As demais escolas (B, C, D) não estão explícitos no documento. Quanto aos dias escolhidos para a formação, a Escola A acontecia na segunda-feira. A Escola B os encontros ocorriam nas quartas-feiras. As escolas (C, D, E) acontecia no mesmo dia as terças-feiras. Quanto à organização dos estudos e dos grupos, na Escola (A, C, D, E) os estudos aconteciam ora no grande grupo, ora por área específica do conhecimento. A escola B organizava por área do conhecimento.

A organização das intervenções pedagógicas consiste na sexta e última categoria analisada, são projetos que visam sanar as fragilidades do ensino apresentadas no diagnóstico, a partir daí, definem-se as temáticas de estudo, elaboram-se os planos de intervenção, aplicam, socializam e os avaliam. Esse é o momento em que ocorre a articulação dos estudos teóricos com a prática e o movimento de ação-reflexão-ação.

De acordo com o Orientativo de (2019), dentre as ações previstas para a elaboração e desenvolvimento dos projetos de intervenção, constavam a elaboração, execução, produção de relatórios e certificação. Os planos deveriam seguir um modelo, devendo ser autorizado pelo coordenador pedagógico e pelo professor formador do CEFAPRO e ser incorporado ao Projeto de Formação da/na Escola (MATO GROSSO, 2019).

Na Escola (A, B, E), as intervenções estão organizadas por área do conhecimento e de forma interdisciplinar, na Escola A, também acontecia de forma disciplinar. Na Escola C, de forma interdisciplinar. Na Escola D, eram bem diversificadas, sendo compostas por quatro grupos: a unicodência era multidisciplinar; o Ensino Fundamental II (6º e 9º) ano com foco multidisciplinar; o Ensino Médio, interdisciplinar; o quarto grupo participavam somente Língua Portuguesa e Matemática voltado ao (4º ano), sendo disciplinar. Cabe destacar que a análise comparativa dos projetos de formação das escolas embasará as discussões a seguir. Na sequência, trato de outras questões, consideradas importantes para o estudo.

De acordo com o Orientativo da política de formação do Estado (MATO GROSSO, 2019) a participação na formação possibilitava utilizar a certificação para a contagem de pontos no processo de atribuição de aulas do ano seguinte. O processo de contagem de pontos seria de duas formas: estudos teórico-metodológico e intervenção pedagógica e somente estudos teórico-metodológico (MATO GROSSO, 2019). Conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 09. Estudo teórico metodológico com e sem intervenção pedagógica.

Profissionais da Educação	Estudos Teóricos-Metodológicos		Intervenção Pedagógica	Pontuação com intervenção	Pontuação sem intervenção
	Carga Horária	Frequência			
Professores	50h ou 60h Com intervenção 60 h	90% a 100%	30h ou 20h	10 pontos	05
		80% a 90%		08 pontos	04
		75% a 80%		06 pontos	03
	Sem intervenção	abaixo de 75%		Curso de Formação	Curso de formação
TAE, AAE e Gestores Escolares	30h ou 40h Com intervenção 40 h	90% a 100%		10 pontos	05
		80% a 90%		08 pontos	04
		75% a 80%		06 pontos	03
	Sem intervenção	abaixo de 75%		Curso de Formação	Curso de formação

Fonte: Adaptado dos quadros 02 e 03 Projeto de Formação da/na Escola (Mato Grosso, 2019, p.14)

O projeto previa ainda “pontos adicionais considerando o quantitativo de intervenções pedagógicas realizadas e efetivadas pelo profissional na escola no decorrer no ano letivo” (MATO GROSSO, 2019, p.15). A comprovação seriam os planos de intervenções pedagógicas homologados pelo coordenador pedagógico e professor formador do CEFAPRO.

Quadro 10. Pontuação da Intervenção Pedagógica.

Profissionais da Educação	Intervenção Pedagógica		Pontuação
	de 02 até 05 intervenções		01 ponto
	de 06 até 10 intervenções		02 pontos
mais que 10 intervenções		04 pontos	

Fonte: Projeto de Formação da/na Escola (Mato Grosso, 2019, p.15).

Ao perguntar aos participantes o que eles pensam sobre a ação prevista na Política de Formação Docente da (SEDUC-MT), de articular o processo de atribuição de classe e/ou aulas aos resultados da participação do professor nos momentos formativos, Recruta Zero, Sol, Andorinha e Luma foram unânimes em discordar da articulação entre o processo de formação e a atribuição de aulas conforme consta nos Orientativos de 2018 e 2019 do Estado de MT.

Essa questão de você estar condicionando uma meritocracia uma coisa que não condiz com a realidade do processo democrático[...]. O que eu penso o compromisso de todos com a formação[...]. O que nós queremos a quantidade ou a qualidade? [...] que a formação não ficasse condicionada a uma questão burocrática de acompanhamento de quantidade para alcançar o número 100% porque senão você vai diminuir a sua pontuação e você pode perder a sua turma que você estava trabalhando (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021).

Não concordo com a forma de realizam a contagem de pontos no PAS e que muitas das vezes vinculam algum tipo de pontuação àqueles que participam das formações (Prof.^a Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021).

Então, eu acho errado essa contagem de pontos é não entender que existem momentos em que o 100% daquele profissional é o 100% no qual ele estava em efetivo exercício se eu estava de licença eu não poderia ter recebido o sansão[...] (Prof.^a Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021).

Na verdade, eu acho uma coisa muito ruim esse tipo de atribuição de aula. Eu não sei [...] todo ano eu tento pensar em alguma alternativa para que a atribuição de aula fosse feita de maneira diferente[...] (Prof.^a Luma, entrevistada em 14 de mai. de 2021).

A SEDUC/MT, no Processo de Atribuição dos Servidores (PAS) 2021/2022, na Instrução Normativa Nº 014/2021/SEDUC/MT sobre lotação, parece ouvir os gritos da maioria dos participantes, no Art.13 dispõe que a classificação dos servidores no tocante contagem de pontos esteja restrita entre classe e nível, no parágrafo único menciona que, nos casos onde houver empate, serão observados (maior tempo de serviço no estado a partir da data de ingresso e maior idade), ou seja, não vinculando a processos de formação que aconteciam nas escolas ou cursos externos com acúmulos de carga horária na qual eram consideradas válidas certificações referentes aos últimos 03 (três) anos. Essas formas também eram criticadas por muitos professores, por parecerem um tanto quanto contraditórias, como se os conhecimentos construídos ou aprendidos durante os cursos tivessem prazos de validades e expirassem.

Lua, entretanto, concorda com essa forma de articulação entre formação e a lotação adotada pela SEDUC/MT, destaca que “eu acho importante[...]ter essa valorização da participação na atribuição, dentro da contagem de pontos, depois nos facilita atribuir a sala não

vejo como negativo não, é meio autoritário, mas eu não vejo como negativo” (Prof.^a Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021).

Condicionar a participação na formação ao processo de atribuição de classe e/ou aulas além da quantidade de intervenções realizadas à pontuação a serem recebidas, conforme demonstra este estudo, são aspectos vistos como negativos das políticas. Os quatro professores foram unânimes em discordar, exceto Lua.

Ao perguntar de que forma as políticas de formação docente estão delineadas no PPP, a professora Sol destaca que é a partir “das demandas da unidade escolar, então conforme o público de estudantes a gente vê aí essa demanda, e acaba pedindo essas formações participando da construção dessas formações. Eu acredito que essa questão vem das demandas estudantis” (Prof.^a Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021). Ao analisar o PPP (2019) da “Escola A” em que Sol trabalha, observa-se que a política de formação docente está bem detalhada e não caminha por um único viés, apresenta características de uma formação muito específica, própria daquela comunidade escolar, a escolha dos referenciais teóricos e temáticas de estudo é baseada na organização estrutural da escola, no PPP consta

A escola deve aliar a essa garantia, o processo de reflexão constante da prática, por meio da investigação da própria ação docente. Ou seja, a formação contínua deve pressupor aspectos inerentes do desenvolvimento profissional, tais como: estudos, reflexões in loco, no coletivo da escola, partindo das necessidades desse coletivo na busca de referenciais que explicitem, que corroborem com os indicadores reais da comunidade escolar. Esse movimento será acompanhado com possíveis colaborações e intervenções do Centro de Formação de Rondonópolis – CEFAPRO (PPP, 2019, p.08).

Essa forma de condução dos processos formativos, a partir da realidade escolar, dos problemas e dificuldades levantadas pelo coletivo segue uma perspectiva dialético-fenomenológica. A interpretação da realidade, a partir do contexto concreto de formação, a busca por soluções ocorre de forma coletiva, em uma perspectiva colaborativa, na qual os profissionais trabalham juntos para enfrentarem os problemas diagnosticados. Isso é possível apenas em um movimento de práxis, por meio da investigação da própria prática que leva a uma reflexão que gera uma nova ação, na qual se busca a transformação da realidade.

No decorrer da análise, observou-se que a Escola A, onde a professora Sol trabalha, apresenta outras formas que norteiam a formação docente como os resultados dos diagnósticos internos e externos e um “diagnóstico levantado pela coordenação pedagógica por meio de um instrumento investigativo das reais necessidades formativas dos educadores” (PPP, 2019, p.09). Conforme consta no documento, as “temáticas relacionadas às práticas de sala de aula algumas delas estão diretamente voltadas para autoformação, outras especificamente para estudos nas

áreas [...] e outras temáticas que devem ser tomadas como estudos comuns a todos os docentes” (PPP, 2019, p.09).

Pela análise do projeto de formação da “Escola A”, conforme demonstrado no quadro 4 as ações estratégicas se voltam para o diagnóstico, definição e estudo das temáticas, elaboração e execução dos planos de intervenção (Escola A, 2019). Constata-se que o projeto está articulado ao PPP e às políticas de formação docente de MT.

Outra entrevistada, a professora Lua expressa que “ela está descrita com todos os detalhes, a intencionalidade, os objetivos, o porquê a gente estuda, o porque nós participamos semanalmente daquelas horas de autoformação, essa formação centrada na escola”. Na concepção de Lua “é um momento que o professor estuda, faz sua autoformação, então ela está descrita como se fosse um projeto com todas as metas com objetivos metodologias” (Prof.^a Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021).

Ao examinar o PPP (2019, p.06) da “Escola B”, observou-se que dispõe de forma bem lacônica sobre a formação docente, está descrita a carga horária do projeto com “3h de estudos e 1h para Projeto de Intervenção”. Inclusive no PPP (2019, p. 06), faz referência que “a formação continuada dos profissionais da escola e ofertada dentro do programa da SEDUC e acompanhada pelo CEFAPRO”. Entretanto, consta ainda, quanto à própria análise da formação, que “precisa melhorar” (PPP, 2019, p.09).

Ao averiguar o projeto de formação da “Escola B” em que Lua atua, ele está voltado para a prática pedagógica, conforme demonstrado no quadro 5 considera na sua elaboração os seguintes indicadores: o PPP, os objetivos de aprendizagem do Sigeduca⁴³, os dados das avaliações externas, Avalia-MT, Matriz de Referência do SAEB/IDEB (e a avaliação diagnóstica interna realizada no início do ano). Com base na análise desses resultados, são definidas as necessidades formativas, essa estruturação resulta nas intervenções pedagógicas (ESCOLA B, 2019). Evidenciou-se que o projeto de formação dessa escola está articulado ao PPP em consonância com o documento da Política de formação docente da SEDUC, conforme Orientativo de 2019.

A professora Lua infere um aspecto importante, a autoformação. Na concepção de Imbernón (2016, p.169) “é o modelo investigativo e de reflexão sobre a prática”. O que implica numa melhor organização do trabalho pedagógico, ajustando os pontos que precisam ser

⁴³ Sistema Integrado de Gestão Educacional (Sigeduca) visa facilitar as atividades administrativas da escola e suas operacionalidades, permitindo o controle da vida escolar do aluno, da vida funcional de professores e funcionários, garantindo assim um melhor gerenciamento acadêmico. Disponível em: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/geral/documento/manual%20sig-educa.pdf>. Acesso em: 27 de fev. de 2022.

melhorados, em que o professor constrói o seu desenvolvimento profissional em um movimento contínuo de práxis efetivada pela ação do trabalho docente.

A professora Luma declarou que “o projeto político pedagógico da escola contempla este assunto de forma bem irrisória, digamos assim, mesmo porque e, principalmente, pelo fato de que havia uma política desenvolvida pelos CEFAPROs. A escola não se dedicava tanto a isso” (Prof.^a Luma, entrevistada em 14 de mai. de 2021). Ao analisar o PPP da “Escola C”, de fato, aborda de forma bem sucinta a formação docente, menciona apenas a organização e os horários dos grupos de estudo, o controle da frequência dos participantes, além dos temas a serem estudados nos encontros de formação devendo estar “voltados para as Intervenções pedagógicas. Visando o melhor resultado de proficiência do ensino e aprendizagem” (PPP, 2019, p. 15).

É importante problematizar um ponto levantado por Luma, o projeto de formação tem que partir de dentro das escolas, para que todos se sintam comprometidos desde o planejamento, execução e avaliação. “Projetos que sejam capazes de gerar uma nova cultura de organização e de fundir a perspectiva dos que estão dentro das instituições educacionais com as perspectivas externas do pessoal de apoio em uma visão de colaboração” (IMBERNÓN, 2016, p.152). Seria esse o papel dos professores formadores, neste estudo, refiro-me ao CEPAPRO, colaborar na organização dos processos de formação. Portanto, para o fortalecimento da política de formação no contexto da escola, é importante a manutenção do CEFAPRO, enquanto instância articuladora do processo formativo na escola.

O projeto de formação da “Escola C” em que Luma atua, delineado no quadro 6 apresenta como estratégias de ação o estudo das temáticas e a elaboração dos planos de intervenção. Observa-se que são ações previstas pela política de formação docente do estado MT. No documento consta que “a formação se dará tendo por base a relação entre teoria e prática [...] bem como troca de experiências entre colegas como forma de auxiliar nas práticas pedagógicas” (Escola C, 2019, p. 05).

A troca de experiência possibilita o desenvolvimento de nova cultura da formação, ao abandonar velhos paradigmas transmissivo e individualista de formação “compartilhar com os colegas os significados da prática e da teoria, além de acreditar que ele ou ela, juntamente com os companheiros na instituição educativa é capaz de gerar conhecimento inovador, de realizar práticas alternativas adequadas ao contexto onde se situa a educação” (IMBERNÓN, 2016, p.120).

A professora Andorinha revela que “não estudou o projeto político pedagógico da escola ainda, como eu te falei, eu entrei na escola na pandemia, a gente está em trabalho afastado bastante diferente do habitual, não sei” (Prof.^a Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021). A

“Escola D” em que Andorinha atua “garante o programa de formação capacitação para os profissionais da educação atividades diversas, contribuindo assim com a atualização profissional dos mesmos; além das capacitações proporcionadas pela SEDUC” (PPP,2019, p.87). Sobre esse aspecto, Carvalho (2017, p.124) declara que “a formação centrada na escola se institui como um dos pilares do Projeto Político Pedagógico da escola”.

A formação centrada na escola se concretiza nos projetos elaborados pelo coletivo que faz parte daquela unidade educativa, o que não impede a possibilidade do apoio externo. A organização da formação pensada dessa forma, ocorre em regime de colaboração e apoio mútuo, consiste no fortalecimento da escola enquanto espaço de reflexão e aprendizagem gerando uma nova mudança no contexto de trabalho.

O processo de formação docente na “Escola D” organiza-se por etapas bem definidas que são desencadeadas por meio de ações desenvolvidas na elaboração e no desenvolvimento do projeto. Envolve diagnóstico das necessidades formativas, com definição e estudo das temáticas, relação com os planos de ensino a serem aplicados em aula; socialização de como se deu a apropriação da aprendizagem e avaliação de todo o processo de formação (PPP, 2019). “Nesse movimento de cumprir as etapas envolvidas no processo de formação, o docente observa a articulação entre as ações formativas e a regência de ensino[...] o objetivo é relacionar a teoria e a prática em prol do ensino aprendizagem” (PPP, 2019, p. 88).

No projeto de formação da “Escola D” em que Andorinha trabalha, evidenciado no quadro 07 destaca que o levantamento das necessidades formativas deve estar “embasadas no PPP, nos dados de avaliações internas e externas” (Escola D, 2019, p. 19). A partir do diagnóstico, os estudos devem estar voltados para “reflexões e aprofundamento teórico metodológico para que os problemas encontrados no ambiente escolar, sejam amenizados, com a realização de um trabalho coletivo [...]. O registro e a socialização dos resultados alcançados têm como “finalidade com esta ação fortalecer o processo de formação continuada no interior da escola” (Escola D, 2019, p. 14-15). Observa-se que apesar das especificidades, o projeto de formação desta escola está alinhado ao Orientativo de Formação da na Escola 2019, SEDUC-MT.

A formação de professores caminha de forma contraditória, e, por vezes, conflitantes, pela influência da racionalidade técnico instrumental baseada em padrões de desempenho, impregnando sentidos de uma formação estritamente técnica nas escolas. Flickinger (2019, p.173) destaca como ponto nevrálgico dessas tendências a “introdução da ideia de competência como objetivo da educação, a qual frente às exigências do mercado de trabalho moderno, desloca a um plano secundário a ideia de formação (Bildung)”.

Quando perguntado ao professor Recruta Zero de que forma as políticas de formação docente estão delineadas no PPP, ele expressou “deveria ser muito mais democrático, nesse sentido, e deveria contemplar não só ideias dos docentes da escola que, na maioria das vezes, acaba elaborando, direcionando os projetos à parte política da escola (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021). No PPP da “Escola E”, a referência à formação docente traz apenas como meta “envolver 100% dos profissionais da Educação na formação continuada da escola” (PPP, 2019, p. 04).

Com relação ao delineamento das políticas de formação docente no PPP da “Escola E”, as evidências destacaram a necessidade de detalhar mais esse processo em relação à parte documental. Percebe-se que, no relato do professor Recruta Zero, ele não relaciona diretamente sua resposta ao que lhe foi perguntado, entretanto traz um elemento importante sobre PPP que seria a participação de todos os membros da comunidade escolar na elaboração e efetivação desse documento que se constitui na identidade da escola. No PPP, está estruturada a parte física, administrativa e pedagógica da escola. Sobre a relação entre o PPP, a organização do trabalho pedagógico e a formação de professores, Carvalho e Mangialardo (2020) ensinam que

[...]a organização do trabalho pedagógico se dá por meio de planejamento, construção do Projeto Político Pedagógico, de forma democrática, que envolve a participação da comunidade educativa no processo de tomada de decisão do rumo, do caminho que a escola deve seguir. Tendo em vista que a participação coletiva dos envolvidos é necessária, compreendemos que é no espaço investigativo-formativo permanente que os professores podem construir um novo olhar para a prática (CARVALHO; MAGIALARDO, 2020, p. 03).

Na perspectiva desses autores, o PPP deve ser planejado de forma democrática de maneira a envolver todos na sua construção. A participação coletiva permite que os envolvidos assumam suas responsabilidades nas ações propostas. O processo de formação deve estar descrito nesse documento, destacando a intencionalidade, uma vez que o PPP é o guia da ação educativa.

No projeto de formação da “Escola E” em que o Recruta Zero trabalha, na parte introdutória do documento, menciona-se que as informações necessárias para a estruturação do projeto foram obtidas por meio da “análise das avaliações internas e externas: SAEB-IDEB, Prova Brasil, Avaliação MT e os resultados internos emitidos por meio da Gestão Educacional (GED)” (Escola E, 2019, p. 03). O projeto se organiza no campo das práticas pedagógicas e intervenção pedagógica. Segundo o documento, as temáticas são “selecionadas a partir de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, levantadas pelos professores regentes, articuladores e coordenadores pedagógicos, assim como também levado em consideração os

índices das avaliações externas e internas”. (Escola E, 2019, p. 08). Estes dados foram destacados no quadro 08, foram sintetizados, com a finalidade de evidenciar o alinhamento dos documentos.

Ao analisar o PPP com o projeto de formação das escolas investigadas e o Orientativo das políticas de formação da SEDUC/MT, referente ao ano de 2019, observei a articulação entre esses documentos. Algumas ações estão alinhadas como o levantamento do diagnóstico das necessidades formativas baseado nas avaliações externas e internas. Todas direcionam suas ações voltadas para as práticas pedagógicas e as intervenções pedagógicas.

Em 2020, o Orientativo volta a ser intitulado Projeto Sala do Educador e, na apresentação do documento, menciona que “a formação centrada na escola é uma ação estratégica da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional - SAGE, por meio da Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional - SPDP” (MATO GROSSO, 2020, p.04). “Essa ação tem por 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 seja alcançada”. (MATO GROSSO, 2020, p.04).

Para o desenvolvimento e efetivação do projeto, considera “a escola como locus principal da formação” (MATO GROSSO, 2020, p.08). Tal como pensado por Imbernón (2016), a formação centrada na escola não é apenas uma mudança no local da formação, mas tem uma carga ideológica, representa as necessidades pensadas coletivamente. Promove a autonomia da instituição e dos envolvidos no processo, que, juntos, todos buscam soluções para as dificuldades encontradas, ocorre a troca de experiência com os colegas, numa perspectiva colaborativa, promove a mudança e a inovação no local onde desempenham o trabalho.

O Projeto Sala de Educador é 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. Assim sendo, reafirma-se alguns elementos fundamentais para a elaboração desenvolvimento desse projeto: PPP; Diagnóstico; Prática Pedagógica; Prática Educativa⁴⁴; Intervenção Pedagógica; Avaliação e Planejamento (MATO GROSSO, 2020, p.04).

Quanto à organização do Projeto Sala do Educador (MATO GROSSO, 2020), em virtude do período de paralisação⁴⁵ de 2019, estavam previstos dois calendários diferentes de formação nas escolas. No entanto, o Projeto Sala do Educador não chegou a se efetivar completamente no ano de 2020, em virtude da pandemia provocada pela COVID-19. As aulas paralisaram no mês

⁴⁴ Prática Educativa - está intimamente relacionada à prática de todos os profissionais, ou seja, “relaciona-se com as ações executadas de tal forma que essa ação dê sentido à teoria no desenvolvimento das funções desenvolvidas pelos profissionais da educação no ambiente escolar”. (Mato Grosso, 2020, p.05).

⁴⁵ Em 2019 ocorreu o movimento de greve deflagrada pelos profissionais da educação do estado de MT.

de março de 2020, voltando a ser retomadas remotamente no mês de agosto do mesmo ano. E no período que antecedeu esse retorno das aulas, o CEFAPRO realizou o treinamento para todos os profissionais da rede estadual para que pudessem atuar no ensino remoto por meio da Plataforma Teams.

É importante evidenciar alguns aspectos de como se estruturava o projeto de formação em 2020, deveria estar em conformidade com o “projeto político pedagógico, com a demanda formativa apontada pelos profissionais da unidade escolar, com a implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso e os índices de avaliação da aprendizagem internas e externas” (MATO GROSSO, 2020, p.11). De acordo com o Orientativo “todos esses itens devem estar articulados com a formação Teórico metodológica e a Intervenção Pedagógica” (Ibid, 2020, p.11).

O plano de intervenção pedagógica é parte integrante e fundamental do Projeto Sala do Educador, envolvia o diagnóstico, planejamento, execução e avaliação com a apresentação de relatórios das atividades desenvolvidas. As produções de tais documentos deveriam ser autorizadas pelo coordenador pedagógico e pelo CEFAPRO. Em uma etapa posterior, alguns trabalhos de intervenção pedagógica seriam selecionados para serem apresentados no Seminário de Culminância do Projeto Sala de Educador promovido pelo CEFAPRO. O projeto previa ainda uma carga horária 100h distribuídos conforme o quadro a seguir.

Quadro 11- Distribuição da carga horária

Profissionais da Educação	Estudos Teóricos e Metodológicos		Intervenção Pedagógica	Carga Horária Total do Projeto
	Carga Horária Total	Carga horária Semanal		
Sala do Educador	60h	3h	40h	100h

Fonte: Projeto de Formação da/na Escola (Mato Grosso, 2020, p.12).

Para finalizar este eixo de análise, perguntei aos professores se as políticas de formação propostas pela Rede Estadual de Ensino de MT, e a desenvolvida na escola atendia às suas expectativas.

A professora Sol revela “parcialmente, eu acredito que poderia ser um pouco mais aprofundado, não só ficar na questão teórica, mas realmente um pouco mais para prática” (Prof^a. Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021). Nas palavras do professor Recruta Zero “não atende as nossas expectativas. Então eu tenho que trabalhar com os nossos alunos e fazer eles se interessarem por Biologia obedecendo todo um processo voltado para as políticas de

formação[...]. Essa política de formação também deveria ser pensada nas aulas práticas” (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021). Nas declarações de Andorinha

Não atende, 100% [...] nós temos uma infinidade de temáticas interessantes a serem trabalhadas, eu sinto que às vezes nós passamos muito tempo numa temática só, e talvez a gente ter mais temáticas voltadas à área, trabalhar por exemplo a interdisciplinaridade pelo menos dentro de Ciências da Natureza, [...] sempre ela é muito coletiva muito abrangente [...] sabe o que eu sinto falta às vezes é justamente de objetividade (Prof.^a Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021).

Nas declarações de Sol, Recruta Zero e Andorinha, está explícita a necessidade de uma avaliação contínua das estratégias e organização das metodologias de formação, para que os espaços formativos sejam fortalecidos, para que os professores se tornem sujeitos participativos e ativos desse processo. Compartilho do pensamento de Carvalho (2019, p.21) para contribuir na discussão, “a compreensão da importância da formação centrada na escola [...] ancorada em pressupostos teóricos-metodológico, que instiga e provoca a crítica visando a organização do trabalho pedagógico que possibilita uma docência de melhor qualidade”. A questão fundamental a ser problematizada é conceber a indissociabilidade da teoria e da prática, são unidades essenciais para o trabalho docente, e para o mundo da práxis humana.

Sobre a questão proposta, Luma declara que “atende em parte, mas não completamente. Nesse momento de pandemia que estamos vivendo é, também, o momento que antecede a implantação do novo ensino médio proposto pela BNCC[...]. É uma coisa que eu tenho sentido falta é desse estudo [...]”. A professora Luma afirma “eu entendo também que o momento é muito difícil, momento de reestruturação da política de formação da própria SEDUC” (Prof.^a Luma, entrevistada em 14 de maio de 2021). Conforme a declarações da professora Luma, o novo Ensino Médio e a BCC, são reformas recente ocorridas na política educacional no Brasil.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível. A carga horária será dividida entre os componentes curriculares da BNCC, com oferta de itinerário formativos integrados, no qual os estudantes escolhem uma área específica da área do conhecimento, ou mesmo duas ou mais áreas que deseja aprofundar, além da a formação técnica e profissional. Conforme portal do MEC, a mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas

à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, 2017).

Outro depoimento importante é o da professora Lua, que afirma “não atende, porque o governo deveria escutar os professores e não fazer o contrário, entra um governo novo e impõe sem escutar. Tem que fazer o levantamento das necessidades formativas da rede, eu não lembro de ter tido uma pesquisa conosco da SEDUC”. Em seu depoimento, Lua enfatiza a necessidade “de fazer um levantamento de acordo com a realidade de cada região, não estou falando de acordo com a realidade de cada escola” (Prof.^a Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021).

A questão a ser problematizada a partir da sugestão da professora Lua é que cada escola possui um universo fenomênico e uma dinâmica própria. A partir dessa premissa, não dá para propor soluções padronizadas, uniformes. A formação centrada na escola deve ser concebida por um projeto que se inicia pelo diagnóstico das fragilidades ou dificuldades apontadas pelo grupo escolar e se fundamenta por decisões políticas sentidas democraticamente e coletivamente. Implica em gerar uma nova cultura da formação dentro das escolas, romper com as formações técnico instrumental voltadas para padrões de desempenho, descritores, competências e habilidades, que coloca o processo de formação humana em um segundo plano, sendo esta condição essencial para a transformação social. Na concepção de Cunha e Garske (2018, p.32), “isso deprime em representações frias o que é humano/ social (complexo) ”.

Evidencia-se, nos documentos da política de formação do Estado de Mato Grosso, que, no período analisado, houve várias mudanças. Em 2015, a formação se intitulava Projeto Sala do Educador (PSE); em 2016, recebe nova denominação Projeto de Intervenção Pedagógica (PEIP); em 2017, passa a ser chamada de Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE); em 2018, permanece com o mesmo nome mantendo praticamente a mesma essência. No ano de 2019, recebe o nome de Projeto de Formação da/na Escola e em 2020, volta a ser chamado de Projeto Sala do Educador (PSE).

As mudanças de nomenclatura revelam a instabilidade na política de formação docente de MT e coadunam com o pensamento de Recruta Zero que se mostra “preocupado enquanto professor porque a política de Formação nos últimos cinco anos mudou muito e, nesse último ano, mais ainda [...]esse processo de formação de uma forma de outro ele vai estar interferindo em nossas práticas pedagógicas” (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021).

Apesar das alterações nos nomes dos Orientativos, algumas ações são constantes como o diagnóstico das necessidades formativas baseado nos resultados das avaliações externas e internas, o levantamento e estudos das temáticas, a elaboração e a socialização dos planos de intervenção pedagógica. Sobre essa forma de condução da formação, Imbernón (2016, p.157)

nos alerta que “precisamos prestar atenção a certos enfoques de formação centrada na instituição educacional que, como o que se leva a termo sem levar em conta o professorado e mediante uma nova modalidade de formação, estabelecem os próprios mecanismos de controle”. É o que se percebe na política de formação docente em Mato Grosso, sobretudo, o que aponta na reestruturação do CEFAPRO para a nova estrutura de DRE, assunto que será tratado na próxima subseção.

Ao analisar os documentos que permeiam as políticas de formação e as entrevistas dos professores, constata-se o movimento dialético de antagonismo e contradições que enlaça esse fenômeno. Dentro do recorte histórico (2015-2020), pode se dizer que caminhava para um modelo de formação centrada na escola que constitui num “espaço de estudo, vinculado a ideia de produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para a constituição da sua identidade profissional” (CARVALHO, 2019, p.21). Essa proposta possibilita o desenvolvimento individual, coletivo e institucional, uma vez que concebe a escola como principal lócus da formação e as aprendizagens no contexto em que ocorre a educação.

5.2.2 A Política de Formação de Mato Grosso e os CEFAPROs

Investigar as políticas de formação docente em Mato Grosso implica em destacar o papel do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) nos processos formativos. Apresento uma reconfiguração histórica desde o surgimento dos centros até às últimas mudanças ocorridas quando estes assumem outras conceptualizações na política educacional de MT. Para desenvolver esta subseção, subsidio este estudo em Rocha (2010), Beraldo e Gobatto (2014) e Cunha e Garske (2018) e os documentos oficiais que apresentam os aspectos históricos da política educacional em MT envolvendo a criação dos CEFAPROs.

Os centros tiveram suas origens a partir da implementação das políticas de formação de professores pelo Ministério da Educação (MEC) em 1982, que propôs o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O Brasil passava por um regime de ditadura militar⁴⁶ (de 02 de abril de 1964 a 15 de março de 1985 – 20 anos, 11 meses e 13 dias),

⁴⁶ Foi um golpe civil-militar que destituiu do cargo o presidente eleito como vice João Goulart conhecido também como Jango, que ascendeu ao poder após a renúncia de Jânio Quadro e 1961, tinha como objetivo conter os avanços populistas da classe trabalhadora era visto como um presidente comunista por defender tais ideais. Os militares tomaram o poder e passaram a impor um regime autoritário no Brasil com uma série de atos inconstitucionais desde eleições indiretas de presidentes sem o voto popular, a perseguições de civis e cerceamento da liberdade de expressão a quem se opôs-se ao regime, muitos brasileiros foram presos e exilados nesse período. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/ditadura-militar-no-brasil.htm>. Acesso em 14 de fev de 2022.

o presidente do Brasil era João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985), integrante do partido Aliança Renovadora Nacional – ARENA, criado com objetivo de dar sustentação política à ditadura militar. Na época, alguns municípios do estado de MT aderiram a esse projeto de formação em 1986, Rondonópolis foi um deles. O estado era governado por Wilmar Peres de Farias (1986-1987) do Partido Democrático Social – PDS, de direita, mas o projeto só foi concretizado no ano de 1989, no governo de Carlos Gomes Bezerra (1987-1990) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, partido de ideologias diversas.

Segundo Rocha (2010) e Cunha e Garske (2018), com a extinção do CEFAM, os professores da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, localizada no município de Rondonópolis/MT, consideraram a necessidade de continuar com as ações formativas dando origem ao Centro Permanente de Formação de Professores (CEFOR) que contou com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP), de professores do Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT) e da Secretaria Municipal de Educação. Cunha e Garske (2018, p.29) assinalam que essa proposta de formação vigorou em Rondonópolis - MT entre os anos de 1996 e 1997, sem relação institucional com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Destacam ainda que

Os sentidos desse Centro, até aqui, podem ser analisados em duas perspectivas, associadas à luta pela melhoria da qualidade da escola pública: a formação política e a formação pedagógica. [...]espaço de discussão da política sindical e da ação. Por parte da categoria, constituíam-se bandeiras de luta a defesa de direitos e condições de trabalho, entendendo a profissionalização como princípio previsto pela Constituição Federal de 1988. A formação pedagógica, por sua vez, era vinculada [...]no delineamento de dificuldades e problemáticas da escola, ao mesmo tempo na organização de pautas de formação e discussão, envolvendo o apoio na universidade (CUNHA; GARSKE, 2018, p. 29).

A cultura formativa criada pelo CEFOR emergiu da necessidade dos professores de buscar a sua própria formação, “esse modelo gestado na escola foi aprimorado e ampliado gerando uma política de formação que se efetivaria nos Centros de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO)” (ROCHA, 2010, p. 86). A partir desses estudos, é possível afirmar que os princípios apresentados pelo CEFOR são convergentes às ideias defendidas neste trabalho, quando argumenta em favor de um modelo de formação cujo centro é a escola, baseado no levantamento das dificuldades e situações problemáticas por aqueles que vivenciam a realidade.

Em 1997, por meio do Decreto Estadual nº 2007 (MATO GROSSO, 1997), cria-se o CEFAPRO, no governo de Dante Martins de Oliveira (1995-1999) do Partido Democrático Trabalhista – PDT, alinhado às ideologias trabalhistas, reeleito em 1999-2002 pelo Partido da Social Democracia Brasileira-PSDB, partido de centro-direita. O documento institucionaliza um

projeto de formação existente, que passa a ser assumido e implementado pelas políticas de formação da SEDUC/MT. Tal ação reforça o que os estudos de Beraldo e Gobatto (2014, p.43) elucidam as “evidências de que as políticas podem ser formuladas em diferentes contextos. Este fato mostra também que o poder não tem um lugar fixo. Ele está presente nas instituições educativas e na prática dos profissionais da educação”. O surgimento do CEFAPRO é um bom exemplo disso, representa o resultado de decisões políticas sentidas coletivamente, com forte aceitação pelos professores.

Inicialmente, por meio do Decreto Estadual nº 2007/1997, foram criados polos em Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis. O Decreto Estadual nº 2.319 de 8 de junho de 1998, ampliou para mais cinco Sinop, Cáceres, Juara, Matupá e São Félix do Araguaia. Em 1999, com o Decreto Estadual nº 53/99, criam-se mais quatro centros Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa. Em 2005, pelo Decreto Estadual nº 6.824, criou-se o polo de Tangará da Serra. A Lei Estadual nº 9.072/2009, instituiu mais dois polos, o de Primavera do Leste e Pontes e Lacerda, totalizando o quadro de quinze polos para atender os 141 municípios do estado.

No contexto das políticas educacionais, a Lei Complementar nº 50/1998 de Mato Grosso entende por profissionais⁴⁷ da educação todos os funcionários da escola, uma vez que todos os agentes são potenciais educadores, com a institucionalização desta lei, atribui ao CEFAPRO/MT a tarefa de promover a formação de todos os profissionais da educação básica de Mato Grosso.

Art. 2º Entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica (MATO GROSSO, 1998, p. 1).

Mediante o dispositivo legal, em 2005, por meio da Lei nº 8.405, houve a mudança de nomenclatura de Centros de Formação e Atualização do Professor para Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. No âmbito da mesma Lei (nº 8.405/2005), o Centro de Formação passou de unidade escolar sendo inicialmente de responsabilidade dos docentes da própria escola, para unidades administrativas descentralizadas da SEDUC, posteriormente regulamentado pelo Decreto Estadual Nº 7542 de 05 de maio de 2006. Essa mudança significou que o processo de formação gestado inicialmente no interior da escola foi acolhido como política pública de formação dos Profissionais da

⁴⁷ Este conceito está subsidiado pela Lei Federal nº 12.014/2009 que considera profissionais da educação todos os funcionários que atuam na escola.

Educação Básica de MT, pelo governador da época Blairo Borges Maggi (2003-2007), pertencente ao Partido Popular Socialista - PPS, reeleito em (2007-2010), partido político de alinhamento entre o centro-direita e o centro-esquerda.

Com a institucionalização do CEFAPRO como agência formadora pela SEDUC, a responsabilidade sobre a formação passa a ser do Estado. Atuando numa lógica gerencialista, passa a ser um instrumento de teor predominantemente prescritivo, por meio de Orientativos que estabelecem cronogramas, carga horária, conteúdos dos cursos, com certificação que passa a contar como pontos nos processos de atribuição de aulas e ou classe conforme análise anterior. Com o discurso de melhoria da qualidade da educação, serve como instrumento de regulação e controle sobre as escolas.

A estrutura do CEFAPRO permaneceu até o ano de 2020, por meio do Decreto Nº 823 de 15 de fevereiro de 2021, houve um reordenamento das políticas em MT, criou a estruturação das Diretorias Regionais de Educação - DRE's e o processo de transição administrativa. Com esta nova reconfiguração, ocorre a junção das Assessorias Pedagógicas com os CEFAPROs transformando-se em um núcleo comum e passam a ser denominados DRE's. Conforme disposto no "Art. 2º até a aprovação e publicação do novo marco legal, considerado como período de transição administrativa, a execução das competências das Diretorias Regionais de Educação se dará por meio das diretorias dos CEFAPRO" (MATO GROSSO, 2021, p.02). A estrutura organizacional transitória das DRE's fica assim estabelecida

- I - Diretoria Regional de Educação - cujas competências serão executadas, durante a fase de transição, pela diretoria do CEFAPRO;
- II - Núcleo de Assessoria à Política de Gestão Educacional - cujas competências serão geridas por Assessor Pedagógico, preferencialmente, escolhido entre os assessores nomeados para atuar no município polo;
- III - Núcleo de Assessoria à Política de Gestão Administrativa - cujas competências serão geridas por Assessor Pedagógico, preferencialmente, escolhido entre os assessores nomeados para atuar no município polo;
- IV - Núcleo de Formação Profissional - cujas competências serão geridas pelo coordenador de formação continuada do CEFAPRO (MATO GROSSO, 2021, p.02)

As mudanças ocorridas atualmente apontam para caminhos, até então, desconhecidos pelos professores, gerando incertezas sobre os rumos da política de formação docente instituídas no Estado desde a criação dos CEFAPROs. Ao perguntar aos participantes como eles veem a atuação do CEFAPRO nos processos formativos que acontecem na escola, o professor Recruta Zero é direto em seu parecer

Importante o professor formador do CEFAPRO nos acompanhando nós temos que ver que na verdade hoje nós estamos falando de um contexto que não é mais

real quando você fez a sua proposta de trabalho existia CEFAPRO, hoje nós temos a DRE [...] essa política está nos preocupando [...]. Houve muitas mudanças, que a gente desconhece no momento como está a nossa política de formação. Enquanto professor no espaço da sala de aula me preocupo muito. Hoje nós sabemos que tem um projeto de Formação voltado para professores de matemática, português, educação infantil, foi nos dado um link para fazer uma inscrição dentro de uma Plataforma Singularidade (Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021).

O depoimento do professor Recruta Zero demonstra preocupação com a política de formação docente do Estado de MT. Anterior a essas mudanças, existia um professor formador que acompanhava os processos de formação desenvolvidos em cada unidade educativa. Essa estrutura privilegiava a escola enquanto lócus de formação. As alterações ocorridas afetam e desarticulam um processo em consolidação desde a criação dos centros. Outro aspecto destacado por Recruta Zero está na ênfase maior das formações voltadas para Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização. Torna possível pensar que o foco nessas áreas se traduz na instrumentalização do professor para alcançar resultados nas avaliações externas.

O curso mencionado por Recruta Zero é uma parceria da SEDUC/MT com o Instituto Singularidade que oferece cursos por módulos em plataformas digitais. Consiste em uma formação individualizada, esta, especificamente, era chamada de “trilha formativa” dividida em oito módulos com uma carga horária de 120 horas. Ao adotar tais medidas, as políticas de formação voltam ao passado, propondo modelos de formações feitas por pacotes. Nelas, buscavam-se soluções comuns e uniformes para resolver os problemas que são tão diversos, como se todas as escolas apresentassem as mesmas necessidades. Assim como Imbernón (2009, p. 51), compreendo que tentasse “dar respostas, sem muito eco, a esse ilusório problema comum”.

Durante a entrevista com o professor Recruta Zero, após mencionar sobre as mudanças recentes ocorridas do CEFAPRO para DRE, ele expôs que, em 2017, na escola em que atua, houve a troca de professor formador do CEFAPRO, conforme relatado “nas primeiras reuniões, ele [o formador] chegou com a ideia de impor a política do estado e não a realidade da escola, houve um embate muito grande, uma animosidade entre formador e professores a partir do momento que ele chegou e falou que a coisa tem que ser assim” (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021).

[...] então nós falamos não, essa não é nossa realidade. Nós não queremos esse tipo de formação, ela não contempla as nossas necessidades [...] não contempla o nosso projeto político pedagógico, não contempla a nossa realidade[...]. Então é isso, a formação é essencial, mas ela não pode ser imposta [...] nós queremos construir a partir do projeto político-pedagógico, das

propostas da escola [...]. Então assim, é isso que nós queremos ser ouvidos dentro da nossa realidade (Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021).

O professor Recruta Zero levanta pontos importantes defendidos ao longo desta produção. A formação deve ser planejada, baseada na realidade de cada unidade escolar, nas situações problemáticas, nas dificuldades e fragilidades, pensadas por aquele coletivo de forma democrática, na busca por soluções conjuntas. Essa formação deve estar cingida no projeto político pedagógico da escola. Depois que houve a troca de formador, nas palavras de Recruta Zero, “foram dois anos assim, de formação muito legal, não esperava ele na escola e, às vezes, aparecia para fazer visita e participava normalmente com a gente e era bem interessante a contribuição dele, trazendo material” (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021).

A professora Lua foi bem enfática ao dizer: “não tem mais CEFAPRO acabou, só tem formação agora Português, Matemática [...] uma pena um governo que chega, não entende o que é formação continuada e simplesmente extingue, isso mesmo, o governo extinguiu o CEFAPRO” (Prof.^a Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021). Em outro momento Lua expressa o que pensa sobre esta instituição formadora “extremamente relevante, o CEFAPRO foi uma luta histórica [...]um centro de formação feita pelos professores e para os professores [...], para melhorar nossa carreira, nossa aprendizagem [...]” (Prof.^a Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021).

Ao analisar a declaração da professora Lua, fica explícito o descontentamento em relação às mudanças. Ela destaca como aspecto positivo a presença do CEFAPRO, esse movimento que prioriza as escolas em detrimento de outras instâncias formativas, permite o desenvolvimento profissional individual, coletivo e institucional, na qual tem como foco a realidade concreta, são propostas de formação defendidas por Carvalho (2017;2019) e Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016). Lua reconhece que um dos grandes avanços na política de formação de professores implementadas pela SEDUC/MT, foi a institucionalização dos CEFAPROs. Atualmente a reconfiguração para DREs assinala caminhos de incertezas sobre os rumos da formação.

A professora Andorinha destaca “era quem norteava as nossas práticas dentro da formação continuada, muitas vezes a gente recebia as temáticas, alguns materiais chegaram a acontecer alguns cursos no próprio CEFAPRO ou a escola, por exemplo, chamava professores formadores” (Prof.^a Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021). Na entrevista com a professora Sol, esta revela ser uma “atuação positiva [...] eles poderiam ainda estar mais presentes, é claro que eu entendo a demanda, porque são poucas unidades que atendem muitos municípios. Mas eu acredito que sim, eles têm uma importância muito significativa” (Prof.^a Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021). A professora Luma declara que “eram bastante participativos, nos atendiam

sempre que necessário. Eles não estavam presentes em todos os encontros porque atendem várias escolas, mas sempre que a escola demandava eles compareciam e ajudavam nas discussões e no material teórico” (Prof.^a Luma, entrevistada em 14 de mai. de 2021).

Na perspectiva de Imbernón (2009, p.105), ao discutir o papel dos professores formadores, o autor destaca que estes “devem assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo”. A partir das análises dos excertos, é possível afirmar que os formadores do CEFAPRO desempenhavam funções semelhantes, ajudavam os professores a descobrir as teorias implícitas em suas práticas, fomentavam uma cultura de formação dentro das escolas baseada nas necessidades do grupo escolar, em um clima de trabalho colaborativo e coletivo, potencializava espaços de discussão e reflexão da prática educativa.

Pelas vozes dos professores entrevistados, torna-se evidente a importância que o CEFAPRO tinha no processo da formação centrada na escola. O professor formador indicava material teórico para subsidiar na formação, participava das discussões, atuava como mediador dos estudos. Com base no que foi apresentado até aqui, torna possível pensar que os CEFAPROs, hoje denominados DREs, assumem outros sentidos na política de formação de professores. O questionamento que faço, conforme pensado por Cunha e Garske (2018, p.32), os centros seriam hoje “instâncias de gestão e controle” da educação de MT?

A partir das declarações dos entrevistados, esta pesquisa defende a importância da manutenção dos CEFAPROs, instância formativa essencial na estruturação e articulação dos processos de formação na escola. Os sentidos que essa instituição assumiu no âmbito das políticas de formação de MT, consideram-se aspectos positivos, fortes e bem aceitos pelos professores. Somente uma revisão crítica das políticas de formação será capaz de promover as mudanças necessárias. Diante dos posicionamentos dos participantes da pesquisa, reitero minha posição de defensora desta política de formação baseada no diálogo com cada professor da escola, estruturada a partir das suas necessidades formativas. Em vista disso, há que se aprofundar estudos para entender os rumos da atual política de formação no estado, que desconsidera um modelo bem aceito e valorizado pelos professores.

5.3 Eixo 2 – O Projeto Político Pedagógico e as Concepções dos Professores de Biologia

Este eixo de análise foi pensado para compreender qual a concepção dos professores sobre educação, sujeito e sociedade, suas representações e compreensões expressas na maneira de ser, pensar e agir na prática docente. Durante a análise, correlacionei os depoimentos dos participantes da pesquisa com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas na qual eles

atuam, uma vez que não existem projetos educativos totalmente neutros, todos carregam marcas ideológicas que refletem as ações dos envolvidos no processo escolar. Assim, as questões sobre as concepções dos professores, com base nos dados obtidos nas entrevistas, e as que estão subjacentes ao PPP, foram primordiais neste eixo, pois elas orientam a organização do trabalho pedagógico na escola e a prática docente.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o eixo norteador da prática educativa, por explicitar as concepções de educação, sujeito e sociedade que se pretende formar e construir a partir das ações da escola. Um grande desafio seria pensar em como tornar o PPP efetivo, para ser, realmente, o fio condutor de uma escola, para colaborar como um modelo de educação com ideais civilizatórios, menos desiguais, mais humanos, e abraçar um projeto mais amplo de construção de uma nova sociedade.

O PPP não pode ser visto apenas como um documento que contempla várias partes ou trechos de projetos menores, tampouco como a descrição do currículo ou, ainda, a apresentação da estrutura física, administrativa e pedagógica da escola. Mas um instrumento que colabora com as mudanças nas relações sociais, um projeto educativo que incida diretamente na formação do cidadão e da sociedade e contribua para a superação das contradições e desigualdades.

Não pode ser, por conseguinte, um documento revisado ano a ano sem uma reflexão crítica dos acertos ou desacertos. Tampouco um instrumento concebido unicamente pela gestão escolar, para cumprimento de meras formalidades burocráticas, para ficar arquivado ou inserido em um sistema. O PPP elaborado sem a participação coletiva já nasce fadado ao fracasso.

Sobre este instrumento, Saul (2013, p.103) alerta “tanto em seu planejamento como em sua execução, seja um registro dinâmico de decisões do currículo como expressão viva e significativa do que acontece/acontecerá na escola”. As concepções presentes no PPP, quando elaborado com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, representam o anseio daquele coletivo sobre as necessidades concretas com que todos se sentem comprometidos e lutam por mudanças. Por ser uma política em movimento na compreensão deste autor

O PPP precisa ser resposta a uma demanda que decorre da leitura da realidade. E, por isso, é importante considerar que esse projeto “nunca está pronto”, isto é, ele se faz e se refaz durante todo o ano escolar porque a escola pode apresentar novas necessidades, além do fato de que a avaliação contínua das decisões tomadas pode mostrar novos rumos. (SAUL, 2013, 103).

Na construção do PPP, é preciso compreender que o ser humano é um ser inserido no mundo, sendo necessário refletir sobre as dimensões individuais e coletivas dos sujeitos. Segundo

Luckesi (2011), nós nos constituímos em uma relação dialética com tudo o que nos cerca, e, por isso, devemos investir na ação pedagógica que forma seres humanos capazes de cuidar de si e dos outros, além dos cuidados com o meio onde vive.

É essa perspectiva que esta análise segue, buscando compreender as concepções de educação, sujeito e sociedade, presentes no PPP das cinco escolas investigadas, relacionando-as com os resultados obtidos durante a entrevista com os professores de Biologia. Por acreditar que esses pressupostos são refletidos na prática docente, no seu trabalho pedagógico, são também questões que perpassam pela formação docente, e são determinantes na construção de um novo projeto de civilidade.

Sobre a questão acerca do entendimento que cada participante possui de educação, a professora Luma se apoia teoricamente no pesquisador Gert Biesta⁴⁸ [...] “ ele traça a educação com três características que se interligam e eu concordo com ele [...] a qualificação a socialização e a subjetivação, eu gosto de pensar na educação com ele pensa”. (Prof^ª. Luma, entrevistada em 14 de mai. de 2021). Ao analisar o PPP (2019, p.12) da escola em que Luma atua, a concepção de educação se fundamenta no “processo de socialização dos indivíduos, desenvolvimento cognitivo, social e aquisição e construção de conhecimentos”.

Para Biesta (2012), a boa qualidade da educação perpassa por três finalidades. A primeira, a função da qualificação, consiste em proporcionar conhecimento, habilidades para que o sujeito possa desempenhar um fazer, relacionado ao trabalho ou não. Segundo o autor, inclui ainda a aquisição de habilidades para a vida. Sobre esta função, amplia a discussão e pondera que

[...] a função de qualificação não se restringe à preparação para o mundo do trabalho. Proporcionar conhecimento e habilidades aos alunos é também importante em relação a outros aspectos. Aqui podemos pensar, por exemplo, na instrução política – o conhecimento e as habilidades necessárias para a cidadania – ou na instrução cultural na sociedade de modo mais geral (BIESTA, 2012, p. 818).

A segunda, “a função de socialização, tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação. Não há dúvida de que este é um dos efeitos reais da educação” (BIESTA, 2012, p.

⁴⁸ Gert Biesta (2012, p. 813) ao tratar sobre a boa educação na era da mensuração, não discute os objetivos, mas a finalidade da educação “sugerindo uma estrutura conceitual baseada na distinção entre a função qualificação, socialização e subjetivação” que estão interligadas.

818). A terceira, a subjetivação, seria o oposto da socialização, ele concebe como um processo de individuação dos sujeitos que sejam capazes de manifestar suas opiniões que “se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações” (BIESTA, 2012, p. 819).

A professora Lua concebe a educação como “um processo humano em que sujeitos aprendem e ensinam uns com os outros [...] transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade e socialização desses conhecimentos produzidos. Mas também de interação, de humanizar um ao outro compreender[...]em contínua modificação” (Profª. Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021). Ao investigar o PPP desta escola, há pontos de confluências entre a concepção da docente e o documento que apresenta como principal função da educação “a transmissão da cultura adquirida ao longo de sua existência, de forma a não deixar morrer os conhecimentos [...]. Nesta concepção de educação, a finalidade é formar cidadãos capazes de analisar, compreender e intervir na realidade atual” (PPP, 2019, p. 11).

As expressões subjetivas de Lua e a reflexão da interpretação do documento se aproximam da concepção de educação defendidas por Freire - humanista-libertadora, que concebe a educação construção humana, na busca constante do ser mais, inacabado e inconcluso, um processo existencial que acompanha o indivíduo por toda a vida, na qual o ser humano se constrói na relação com o outro e com o mundo, e conscientes deste inacabamento, jamais está concluído (FREIRE,2011). Intervir na realidade é lutar de forma esperançosa contrapondo situações que desumanizam os homens, libertando-os das formas de opressão e dominação, em processo dialético de ação-reflexão-ação na qual o homem constrói a si mesmo, a partir da interação com o outro, em uma dimensão histórico-ontológica.

Compreendo, com as concepções, que a construção do conhecimento não pode ocorrer separado da formação humana, tampouco do contexto histórico, social, cultural e, principalmente político, em que os sujeitos estão inseridos. Cabe destacar que o conhecimento científico constitui parte do percurso civilizatório da formação humana, porém, a grande questão está na forma como esses conhecimentos são conduzidos, pode servir para aprisionar o sujeito a uma ordem existente ou libertá-los.

Na entrevista com o professor Recruta Zero, ao expressar o que entende por educação, revela “formação humana de nossos alunos e essa formação tem que ter o mediador [...] transmitir conhecimento que vai colaborar para a construção da vida dele [...] fazer efeito na vida social, na vida profissional, penso assim”. (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021). Ao verificar que sentido de educação está presente no PPP da escola em que este educador atua, encontra-se “proporcionar ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste,

a produção de novos conhecimentos, visando à formação de um homem consciente e participativo na sociedade em que está inserido” (PPP, 2019, p.01).

Com base nas declarações e na análise do documento, é possível pensar na finalidade social da escola, a educabilidade da nova geração e emancipação da pessoa humana, dessa forma a educação contribui para a transformação do homem e da sociedade. Contudo, a escola não é o único espaço onde acontece educação do homem, ela ocorre em toda parte. Conforme consta no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9394/1996, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.01).

Interessante é pensar a partir de Brandão (2007, p.07), quando afirma “ninguém escapa da educação”, ela está presente nos espaços formais compreendendo as instituições escolares e também outros espaços considerados informais. Todas as formas são complementares e importantes para a formação dos sujeitos. Pelos pressupostos desse autor, a formação ocorre na cultura da qual os sujeitos fazem parte, ela está presente em todos os lugares e momentos da vida dos indivíduos, manifestando-se de diversas formas. Portanto, tudo o que pode ser vivido pelo homem na cultura, transforma-se em conhecimento.

Na sequência, analiso o pensamento da professora Andorinha “minha concepção de educação está bastante atrelada aos dois objetivos que nós temos baseados na nossa Constituição e nas nossas diretrizes da educação que é formar o cidadão como primeiro objetivo primário e a segunda que é de fato ele seja escolarizado [...]”. Andorinha destaca que sua “visão de educação é uma visão de estar tentando colaborar com a formação do indivíduo em todas as suas concepções [...] ela está relacionada a tudo que vai levar essa pessoa compor a sociedade” (Profª. Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021). Ao analisar o PPP⁴⁹ (2018) da escola em que Andorinha está inserida, a concepção de educação revela que

Entendemos que educar não é apenas “formar” sujeitos para a sociedade que nos é posta, mas para que possam transformá-la. É por meio da educação que ocorrem tomadas de consciência que desencadeiam processos de transformação humana, social e política. A formação do indivíduo requer um processo educativo pelo qual o homem se apropria da experiência sócio histórica acumulada ao longo dos anos, em sua relação com outros indivíduos. Pensar em educação exige entendê-la como inserida no processo do desenvolvimento do indivíduo pertencente ao gênero humano (PPP, 2018, p.09).

⁴⁹ Foi utilizado como referência para análise do PPP o ano de 2019, porém nesta escola foi o PPP do biênio 2017-2018, segundo informações da coordenadora no ano de 2019 foi utilizado o mesmo não houve alteração.

Na perspectiva da escola, a educação não pode ser vista apenas como a capacidade de apropriação do conhecimento acumulado, mas como um processo constitutivo de formação do ser humano, sua finalidade deve estar voltada para o aperfeiçoamento do ser na sua plenitude. Por essa concepção, a educação representa a própria história individual do ser humano e da sociedade em constante evolução. Desse modo, compartilho do pensamento de Freire para pensar que, enquanto seres históricos inacabados e inconcluso, em permanente construção, o homem encontra na educação a forma pela qual ele se torna humano (FREIRE, 2011).

Procuro compreender o relato de Andorinha por meio da Constituição Federal (BRASIL,1988, p.123) no artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Princípios reafirmados pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9394/1996 em que consta “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. No Artigo 1º, parágrafos 2º da mesma lei “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p.01).

O último registro desta pergunta é o da professora Sol que concebe a educação como “um ato social e político que visa desenvolver o indivíduo, agora se ele vai ser escolarizado ou não, isso é outra questão, para mim, educação é um ato social e político” (Profª. Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021). Ao examinar o PPP (2019, p. 14) da escola em que Sol trabalha, encontra-se expresso no documento que devido ao modelo da escola ser de período integral/plena tem como foco o estudante e seu projeto de vida desenvolver um jovem com

[...]visão do seu próprio futuro capaz de transformá-lo em realidade reunir as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século (PPP, 2019, p. 14).

Ao revelarem suas concepções sobre educação, os professores de Biologia mostraram bastante seguros diante de suas declarações. É possível identificar alguns pontos que se aproximam entre as concepções dos entrevistados e as dos documentos, com cinco dimensões da educação apresentadas na seção 4, a política, a social, cultural, histórico-ontológica, e principalmente a dimensão maior à práxis humana.

As subjetividades dos entrevistados coadunam com Vecchia (2019) que concebe a educação como processo de “formação humana, compreendendo as transformações que ocorrem no sujeito enquanto ser histórico nas dimensões social, política e cultural e que isso implica pensar tais dimensões associada ao processo educativo escolarizado e a conscientização do sujeito”. (VECCHIA, 2019, p. 60). Ao analisar a descrição do pensamento expressa por meio da linguagem dos entrevistados acerca da concepção de educação que eles possuem, é possível perceber aspectos de convergência com o pensamento de Carvalho (2019) ao postular que

A educação é um direito social. Um ato político de cidadania que expressa a liberdade humana. O papel da educação nesta perspectiva é contribuir com o desenvolvimento humano, principalmente, no aspecto da construção do conhecimento, enquanto, condição para sua emancipação. A reinvenção do mundo e do sujeito nesse contexto tem como substrato o conhecimento em sua dimensão teórica e práxis humana no mundo (CARVALHO, 2019, p.18).

Pela declaração do autor e a partir da reflexão dos excertos dos entrevistados, compreendo que a educação tem como primazia a formação e o desenvolvimento humano. A partir dessa reflexão, é possível pensar na dimensão social da educação que se estabelece nas relações intersubjetivas, no compartilhamento de saberes, na troca de experiência, na apropriação do conhecimento e da cultura, elaborada historicamente pela humanidade, o que caracteriza a dimensão histórico-ontológica, do sujeito social.

Quanto à dimensão política da educação percebida na entrevista com os colaboradores, nos documentos analisados, é reafirmada por Carvalho (2019) que sugere pensar na concepção de formar seres que tomem suas próprias decisões, sujeitos críticos-reflexivos, autônomos, conscientes de suas atitudes e de seu estar sendo no mundo. Uma educação que tem como substrato a liberdade humana, a formação voltada para a cidadania, que, na sua totalidade, contemple a dimensão de práxis humana, consiste na autotransformação do homem e da sociedade.

A questão central é que a identidade da escola está retratada no projeto político pedagógico (MEDEL, 2008). Enquanto educadores participantes da construção e da execução deste instrumento o qual direciona os rumos da prática educativa, devemos torná-lo de fato efetivo nos espaços escolares, pois este projeto abarca um outro maior, a construção de uma nova sociedade.

O modo de ser, pensar ou agir se articula diretamente com as representações de mundo que cada pessoa possui, diante de determinadas situações, fatos ou fenômenos, expressas pelas atitudes dos sujeitos. Em se tratando de educação, penso que formação do sujeito não pode ser

vista dissociada da sociedade que se almeja construir. Neste sentido, a formação do sujeito e da sociedade se constrói permeada e influenciada por essas concepções e intencionalidades. Caminhando nessa direção, questionei aos professores: qual concepção de sujeito você acredita que a escola pública pode ajudar a formar para a sociedade? Como você se percebe neste contexto?

A professora Sol respondeu “formar cidadãos críticos que não aceitem as coisas sem questionar, sem correr atrás do conhecimento” (Prof^a. Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021). Ao examinar o PPP (2019) da escola em que Sol trabalha, as aspirações daquele coletivo estão assim apresentadas “a sociedade que queremos formar é outra muito diferente da que estamos habituados a viver e a se conhecer historicamente [...] mais justa e digna” [...]. O documento destaca “a sociedade que almejamos há muito tempo é uma sociedade que tenha por fim a felicidade planetária. Com indivíduos solidários, participativos e sejam conscientes de si mesmos, de seu lugar no mundo e de suas responsabilidades perante a natureza e a sociedade” (PPP, 2019, p. 15).

Do ponto de vista da professora Lua, “a escola pública pode ajudar a formar um cidadão, extremamente humano, instruído, crítico competente consciente do seu papel social consciente na questão ambiental [...] cidadãos muito participativos na sociedade” (Prof^a. Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021). Ao investigar o PPP (2019) da escola em que Lua atua, traz como objetivo da instituição a formação de um “sujeito transformador com senso crítico para construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (PPP, 2019, p. 11).

Recruta Zero, ao inferir sobre a formação do sujeito e da sociedade, declara “que ele saia com conhecimento do que é cidadania com pensamento crítico [...]. Minha função dentro do espaço de sala de aula é formar uma pessoa preparada para lidar com situações direcionada para a Biologia” (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021). Averiguando o PPP (2019) da escola em que este professor trabalha, traz como meta da instituição “o aprimoramento do educando em todos os seus aspectos: pessoal, intelectual, social, objetivando a formação de um cidadão integral, participativo, consciente e agente de mudanças, que contribua para a transformação da sociedade” (PPP, 2019, p.03).

A professora Andorinha, ao se manifestar sobre a formação do sujeito, levanta pontos importantes “quando a gente pensa nos cinco atores do processo educacional, que envolve sociedade, família, gestão, professor e aluno, e não chegamos aos nossos objetivos, nós não temos um único autor culpado desse processo” [...]. Andorinha expressa que a escola pública pode ajudar a formar “um cidadão que se enxerga dentro do coletivo [...] através dessas políticas e dos cinco membros do processo educativo a gente consegue, sim a levar esses cidadãos a compor

uma sociedade mais justa [...] pessoas que compõem os seus ambientes de maneira responsáveis” (Prof^a. Andorinha, entrevistado em 13 de abr. de 2021). Ao verificar o PPP (2018, p.20) da escola desta educadora, apresenta “formação de cidadãos íntegros, conscientes, comprometidos com o desenvolvimento da ciência e da cultura, na promoção dos valores éticos e cristãos”. Consta ainda, “queremos uma sociedade mais justa, fraterna e democrática, com homens críticos, politizados, de ampla visão de mundo” (PPP, 2018, p.08).

Nas palavras de Luma, “formar o sujeito crítico, político, social, que esteja vivendo todos esses aspectos da sociedade, eu me percebo como uma pessoa que tem um papel significativo, importante, na formação desses estudantes”. Interessante está na forma como a professora entrevistada concebe este processo ao declarar “nesse aspecto, eu acho que nós não devemos ser só conteudistas, nós temos que trabalhar os diversos aspectos de formação do sujeito na escola [...] sobretudo no ensino destinados aos jovens no contexto atual”. [...] Reafirma seu pensamento ao argumentar “não aceitar toda essa lógica neoliberal que está sendo colocada, a lógica do capital que vem sendo inserida na sociedade como um todo e, em especial, na educação” (Prof^a. Luma, entrevistada em 14 de mai. de 2021). No PPP da escola em que a professora Luma atua, na filosofia está expresso “o objetivo é preparar os estudantes para o exercício da cidadania qualificando para o trabalho” (PPP, 2019, p. 21).

A partir das expressões subjetivas dos entrevistados e das análises dos PPPs, evidencia-se que a educação, enquanto formação do sujeito e da sociedade, precisa ser desenvolvida de forma que envolva todas as suas dimensões: política, cultural, social, histórico-ontológica não apenas como transmissão de conteúdos curriculares, mas como práxis humana, isso só é possível com a organização do trabalho pedagógico crítico reflexivo da realidade para que o educando possa fazer a leitura de mundo. Ao interpretar a realidade, desenvolver atitudes críticas, tomando suas próprias decisões, de forma autônoma, como um sujeito participativo, solidário, que pensa no bem comum, consciente de seu estar sendo no mundo e com o mundo, consciente de suas responsabilidades, que contribua para transformar os contextos sociais onde vive.

É possível identificar alguns pontos de convergência entre o depoimento de Luma e o dos demais professores entrevistados, como a formação de cidadãos críticos. Luma desperta para outros aspectos importantes, como o ensino voltado para o contexto atual, uma educação fundamentada em uma práxis pedagógica libertadora, conforme concebida por Freire (2007), crítica, reflexiva, que problematiza a realidade por meio do diálogo, possibilite o educando compreender o movimento dialético de interesses antagônicos e as contradições existentes, principalmente na sociedade, uma educação que contraponha às formas de opressão e dominação.

Afinal, a educação não se faz fora da realidade, nesse sentido, Freire (1995) bem nos lembra que não é possível entender a leitura dos textos sem antes a compreensão do contexto. Análogo a esse pensamento, o autor afirma que “nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a ‘leitura do mundo’ que me empurrasse a ‘reescrita’ do mundo, quer dizer, à sua transformação”. (FREIRE, 1995, p.107). Da mesma forma, se dá o ensino dos conteúdos curriculares, não é possível ensiná-los desconectados da realidade concreta, dissociados de visão de mundo, sem uma prática educativa crítica e reflexiva, alçaremos poucas mudanças em nossa sociedade.

A análise dos dados leva a concordar com Carvalho (2019) quando argumenta que o “cotidiano da sala de aula não pode ser compreendida de forma dissociada do projeto de educação da pessoa como sujeito histórico social, tampouco do projeto de civilidade pensado e que está sendo vivenciado”. (CARVALHO, 2019, p.22). Em vista disso, não existe educação, sujeito e sociedade neutra, estes sofrem influências de conteúdos ideológicos que são legitimados pelos contextos.

O que importa no processo de formação é olhar a escola pública por dentro nas suas contradições, aprendizagem e contribuições construídas pelo coletivo de educadores, tendo presente que para transformar a escola e a prática docente é fundamental que se compreenda a cultura que está instalada e tecida a ela, sobretudo, na organização do trabalho pedagógico e concepção educação, de ser humano e sociedade (CARVALHO, 2019, p. 26).

Carvalho (2019) destaca um ponto importante, é preciso estar inteligível na mente de cada educador e na filosofia da escola, por meio do seu projeto político pedagógico, a concepção de educação, ser humano e sociedade. Uma educação que se volta para a humanização dos homens, para a construção de um novo ethos social. Entretanto, a realidade da educação, nas escolas, caminha em sentidos opostos com o ensino dos conteúdos voltados para a racionalidade técnica instrumental e processos que descaracterizam a educação como formação humana.

É necessário, sobretudo, que os educadores compreendam o PPP como carta política da escola, como eixo que mobiliza e articula a organização do trabalho pedagógico, processo mediado pelo projeto de formação centrada na escola. É fundamental que esses projetos estejam articulados, pois explicitam ideias comuns, construídos coletivamente e democraticamente, consiste no compromisso de todos frente às ações a serem desenvolvidas gerando mudanças e inovações na escola.

5.4 Eixo 3 - Formação Centrada na Escola Articulação Teoria e Prática

O tratamento relacionado ao terceiro eixo visou analisar e interpretar como as políticas de formação são efetivadas nas escolas. Para a investigação da temática, os dados foram coletados por meio da entrevista com professores de Biologia relacionando-os aos aportes teóricos. A questão foi investigar de que forma os professores de Biologia concebem os percursos formativos a partir da formação centrada na escola para a melhoria de sua prática. Analisei, desta forma, a expressão real do que é vivido pelos professores, o seu mundo fenomenológico, suas impressões subjetivas expressas por meio da linguagem, suas concepções acerca do fenômeno investigado.

A análise desse eixo desvelou parte da trama anunciada na seção 2 (dois) deste estudo, colocou parte do fenômeno em evidência e revelou a essência. Rememoro o que foi considerado fenômeno para esta pesquisa, as políticas de formação docente, e a parte interpretada como essência - os impactos dessa formação na concepção dos professores de Biologia. Embora algumas pistas desses conceitos estejam apresentadas na análise do eixo 1 (um), é no eixo 03 (três) que estão mais evidentes.

Para compreender como os participantes relacionam as políticas de formação docente de MT proposta pela SEDUC, e efetivadas durante o movimento de formação centrada na escola, perguntei aos professores como eles teorizam e relacionam os estudos realizados na formação com a sua prática.

A professora Sol expressou “há uma questão, por exemplo, de resolução de problema, eu tenho ali aquela formação para que eu possa trabalhar com os estudantes de forma significativa” (Prof.^a Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021). É possível inferir que ela concebe a formação como um processo de mediação que organiza a sua prática. Conforme pensado por Carvalho e Santos (2015, p.19), a formação do professor permite “aperfeiçoar sua prática permanentemente, por meio de estudos que possibilite realizar reflexões acerca do trabalho que desenvolve [...] ato formativo deve estar intrinsecamente ligado ao fazer pedagógico do professor”.

Lua afirma que “tenta colocar o máximo do que aprende [...] as leituras que eu faço na escola eu vou tentando assimilar na minha prática à medida que eu consigo, a gente não consegue colocar tudo em prática, porque a educação é um movimento complexo”. Entretanto, ela tem consciência que “nem sempre aquilo que você tem intenção de fazer você tem as condições, você chega na escola e dá para fazer [...] então a gente se cobra muito para tentar melhorar a cada dia, mas nada é perfeito” (Prof.^ª Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021).

Outra fala significativa é a de Luma “faz parte do trabalho docente essa autoanálise[...] tentar verificar o que se pode melhorar na nossa prática, a partir do conhecimento teórico da

nossa área e da educação”. Ela expressa que “se não pararmos para pensar e fazer uma autoanálise não conseguimos ser crítico em relação ao nosso trabalho e também não conseguimos buscar mudanças” (Prof.^a Luma, entrevistada em 14 de mai. de 2021). A professora Andorinha destaca a importância de “ter as interpretações acontecendo e sendo faladas ao redor, eu vou tentando já transportá-las para o que eu faço, [...] para o que eu estou fazendo [...] para ir pensando em como melhorar” (Prof.^a Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021).

Com base nas declarações de Lua, Luma e de Andorinha, é possível afirmar que a formação centrada na escola cria possibilidades para que os professores pensem criticamente sobre o que fazem. É teorizando a prática que é possível melhorá-la, além da autoanálise, e da reflexão permanente sobre a própria prática. Os estudos e as discussões coletivas permitem o compartilhamento de saberes entre os pares. Sobre esse processo, Imbernón (2010b) afirma

A reflexão prático-teórica do docente sobre a própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimentos pedagógicos por meio da análise da prática educativa. A troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores (IMBERNÓN, 2010b, p.49).

O professor Recruta Zero é bem enfático ao mencionar “hoje você não consegue teorizar, porque hoje você tem que alcançar resultado [...] de um processo onde eu realmente deveria ter uma teoria com a prática. [...] O tempo não é o nosso favor, porque a gente tem que apresentar resultado imediatos” (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021). Sobre esse aspecto, Franco (2016) assevera

A partir do pragmatismo, são realçadas as questões da democracia e do preparo para a vida social, que talvez hoje estejam sendo representadas pelo empenho na formação de competências e habilidades, subsidiando um pressuposto pré-requisito à participação social e às políticas de avaliação e de regulação das práticas pedagógicas, agora inseridas na lógica neoliberal, com discursos de inclusão social, que, no entanto, vêm fragilizando os processos formativos de construção de humanidade (FRANCO, 2016, p.539).

A partir da declaração de Recruta Zero e da reflexão da autora, é possível afirmar que essas tendências neoliberais insistem em medir a qualidade da educação pelos resultados de indicadores de desempenhos. Na verdade, são ações estratégicas que se configuram em formas de controle sobre as escolas, com aumento da burocratização do trabalho docente resultando na crescente desregulamentação das políticas educacionais e o esvaziamento dos sentidos de autonomia, democracia, especialmente de educação, das escolas para a formação humana.

Para analisar a formação centrada na escola e a relação com a prática pedagógica, o Orientativo de 2019 define que “O Projeto de Formação da/na Escola é organizado de acordo com as necessidades formativas da escola e da Política Pública Educacional, contemplados no campo da prática pedagógica e no campo da atualização profissional” (MATO GROSSO, 2019, p.11). Franco (2016) esclarece o conceito dessa categoria

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p.536).

Torna-se possível inferir que a intencionalidade do processo de formação centrada na escola é melhorar as práticas pedagógicas dos professores. Nesses espaços, desenvolvem posturas críticas, reflexivas e autônomas propiciadas pelas discussões coletivas, cuja ação será concretizada na sala de aula, visando a melhoria da aprendizagem pelos alunos. Na busca de informações sobre esse processo durante a entrevista, questionei se os momentos de formação na escola contribuem para melhorar a prática pedagógica.

Nas palavras de Sol, “eu acredito que sim, quando a gente tem essas formações eu acabo pensando em uma forma mais simplificada de levar ao estudante eu acredito que seja muito importante para que eu consiga contribuir para a formação deles” (Prof.^a Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021). A formação centrada na escola é um espaço de aprendizagem do professor quando este, subsidiado pelos estudos teóricos, realiza a reflexão sobre a prática e ressignifica o conhecimento. Esse movimento reflete na organização e na melhoria da prática pedagógica. Conforme afirma Carvalho (2005, p.48), “a escola se configura como espaço de ensino e aprendizagem, de reflexão, solução de problemas e sistematização da experiência de cada sujeito que participa do processo educativo”.

A professora Luma relata que “as temáticas mais genéricas reforçam aquilo que eu já venho fazendo diante de uma análise constante da prática”. A professora destaca que sempre procura “fazer uma autoavaliação da prática, aquilo que eu percebo que não está adequado eu já vou tentando mudar no dia a dia, buscando leituras de teóricos que tratam do assunto para subsidiar possíveis mudanças” (Prof.^a Luma, entrevistada em 14 de mai. de 2021). A declaração de Luma se aproxima do pensamento de Freire (2011, p. 40) quando afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sobre essa pergunta, Recruta Zero e Andorinha expressaram

Sim ela contribui muito porque quando você está com os outros colegas de trabalho por área que você começa a discutir [...] Realmente é muito importante esse processo esse formato, essa formação continuada, mais ainda quando ela por área” (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021).

Bastante. É importante sim, para nossa prática pedagógica todas essas interações que a gente tem dentro da formação [...] ouvir relatos[...] esse contato com os outros professores para entender as turmas, os alunos, o método pedagógico, melhor a ser aplicado numa determinada situação, o método de avaliação, eu acho que tudo isso contribui muito para a abordagem, que a gente vai ter com as turmas ao longo do ano, então eu vejo como muito positivo sim (Prof.^a Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021).

A partir da análise dos fragmentos extraídos da entrevista com o professor Recruta Zero e Andorinha, foi possível perceber uma característica marcante e convergente entre eles, a importância que atribuem ao trabalho coletivo, à troca de experiência, às interações entre os colegas. Como Imbernón (2009; 2016), compreendo que a formação centrada na escola instiga e mobiliza o compartilhamento de saberes entre os pares, o trabalho colaborativo, e fortalece a escola enquanto locus de formação porque melhora a qualidade da docência e dos processos de ensino aprendizagem. Sobre essa pergunta, a Lua afirma

Contribui sim. Quando a escola organiza seus eixos de formação os temas para o diálogo entre os pares, com cada segmento da escola, tentando compreender qual é o maior desafio daquele momento para juntos buscarmos textos para leitura e soluções ali dentro da formação, projetos que nascem dos estudos, procurando soluções para os nossos problemas que a gente buscava as teorias para compreender melhor a nossa prática esses momentos acho que foram válidos [...]. Quando a formação vem pronta da SEDUC eu acho que não contribui, vem textos prontos que não observa a realidade de cada unidade escolar, e as vezes naquele momento na escola tem uma situação que está afligindo os professores os alunos e a gente tem que buscar aqueles textos, naquele momento, de acordo com a nossa realidade, eu acho que a formação continuada é muito boa quando ela pode ser construída entre os atores da escola (Prof.^a Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021).

A professora Lua problematiza vários pontos importantes sobre a formação defendida ao longo desta produção, seu depoimento apresenta ideias-chaves de um modelo de formação sustentada por Carvalho (2019) e por Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016), cujos projetos se situam nos centros dos contextos reais em que se dá a educação. Projetos que sejam elaborados a partir das situações problemáticas, para as quais se buscam soluções conjuntas a fim de enfrentar os dilemas da prática educativa.

Para finalizar a discussão relacionada a este eixo, reporto-me a outra questão deste processo investigativo, ao perguntar aos professores de Biologia que importância atribuem à formação centrada na escola para a reflexão e investigação das suas práticas.

A professora Sol declarou “é porque eu consigo ali na escola, realmente visualizar a necessidade local [...] ali eu estou realmente estudando temas, relacionados à demanda local, aí em cima disso eu consigo aplicar na minha prática pedagógica”. A professora reforça dizendo “eu acho que é importante porque eu consigo associar aquele tema que eu estou estudando na formação com a demanda e a necessidade do meu estudante” (Prof.^a Sol, entrevistada em 10 de mar. de 2021). A formação centrada na escola atinge seu cerne quando consegue promover o movimento de articulação teórico prático, e a reflexão do processo formativo e investigativo, a qual torna-se possível mediante uma autoanálise da prática.

Professora Lua é direta ao dizer “cada vez que a gente lê o autor e às vezes ele toca na ferida, a gente vai fazer reflexão sim [...]. Mas para fazer reflexão, muitas vezes, os autores batem bem onde a gente nem queria ouvir, que, muitas vezes, não tem a melhoria das nossas práticas pedagógicas”. Um aspecto importante levantado por Lua foi “eu acredito que a educação se faça nesse tripé a escola[...] todas essas políticas a família. Será que sou eu que não estou fazendo a minha parte [...] não fico colocando sempre a culpa no governo e sempre a culpa na família” (Prof.^a Lua, entrevistada em 10 de abr. de 2021). A partir do depoimento de Lua, é possível afirmar que os estudos teóricos contribuem para a reflexão e a melhoria das práticas pedagógicas. Para tanto, é necessário que o professor desenvolva o seu trabalho de maneira responsável.

Na concepção de Luma, “toda e qualquer formação é extremamente importante para que a gente possa refletir e ressignificar as nossas práticas, seja ela na escola, seja ela individualizada”. Contudo, a professora desperta para outras questões, “eu acho ainda que a escola deixa a desejar em alguns aspectos na formação porque ela atende uma diretriz maior. A escola precisa ter um projeto próprio de formação dos seus docentes, ela precisa repensar a sua prática de formação” (Prof.^a Luma, entrevistada em 14 de mai. de 2021). A professora Andorinha e Recruta Zero afirmaram

Muita importância [...]mas também melhorar naquilo que é possível melhorar foi com essas formações que eu passei a ter duas avaliações tão distintas uma avaliação extremamente objetiva e outra extremamente subjetiva então foi pensando em corrigir os problemas que eu tinha no método avaliativo a partir das formações [...]me mostrou o outro lado da moeda de algo mais subjetivo de algo mais processual, que não é uma prova de um dia, então são dicas que vai se ajustando, conforme a formação aconteceu então hoje a minha prática pedagógica está muito atrelada a minha formação (Prof.^a Andorinha, entrevistada em 13 abr. de 2021).

[..]muito significativa porque ela é construída dentro da unidade da escolar, porque ela foi construída ali, nas mesmas angústias dos professores por área[...]. Quando a gente tem que escolher alguns temas ela torna muito significativa. Não é uma formação que vem de fora, que talvez não vai causar tanto impacto na minha formação, minha prática

pedagógica e na sala de aula. Então, quando é construído dentro do espaço escolar, dialogando, e ouvindo não somente a área da ciência, mas as outras áreas. Construído dentro e proposto no nosso plano pedagógico é muito significativo, e interfere muito na minha prática, porque a minha prática não é dependente só da biologia, ela depende de outras habilidades. Então essa construção é fundamental (Prof. Recruta Zero, entrevistado em 28 de mar. de 2021).

As expressões vivas carregadas de significados intermediadas por meio da linguagem, refletem a subjetividade dos professores de Biologia a partir do seu mundo vivido, das relações com o seu mundo material, das políticas de formação docente e dos impactos dessa formação na concepção deles. Evidencia-se a importância atribuída à formação centrada na escola para a reflexão e a investigação de suas práticas, bem como é perceptível essa articulação a partir dos exemplos que foram colocados. Como pesquisadora, enfatizo os pontos de convergências entre os entrevistados, lembrando o fato de as entrevistas terem ocorrido de forma individual, em datas diferentes, serem de escolas distintas, além das diferenças entre os anos de docência.

A partir dos excertos, é interessante analisar os sentidos atribuídos pelos professores sobre a formação centrada na escola, fundamentada pelos pressupostos teóricos. Ratifico a importância desses sentidos com Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016) quando afirma que esse modelo visa refletir criticamente sobre os problemas e necessidades diagnosticadas pelos profissionais da própria escola na busca por soluções de forma coletiva e colaborativa. Um processo formativo que se concretiza na realização de projetos fundamentados na realidade. Na compreensão de Imbernón (2010a)

A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto da formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática (IMBERNÓN, 2010a, p. 86).

Ressalta-se a importância da formação centrada na escola para a conquista da autonomia desses espaços, tanto da instituição quanto do professor. Contudo, é necessária a “criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo” (IMBERNÓN, 2010a, p. 87). Esse paradigma permite que as escolas desenvolvam autonomia pedagógica frente aos processos de ensino, não resultando apenas na autorregulação de direções externas ditadas pelas políticas regulatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se efetivou no município de Rondonópolis/MT, em cinco escolas da rede estadual de ensino, cuja problemática foi elucidar como os professores de Biologia concebem as políticas de formação docente de MT por meio da formação centrada na escola. Para concretizar o estudo, foram realizadas a revisão de literatura referente à temática, a análise documental e a entrevista semiestruturada. A investigação se desenvolveu pela abordagem qualitativa, tecida à luz da dialética e da fenomenologia.

O objetivo principal foi investigar as concepções dos professores de Biologia acerca das políticas de formação docente de MT a partir da formação centrada na escola. A análise dos eixos perpassou por quatro objetivos específicos: 1) Analisar os documentos que permeiam os processos formativos (Orientativos de Formação Docente do estado de Mato Grosso, Projeto de Formação da Escola, Projeto Político Pedagógico); 2) Investigar de que forma os professores de Biologia concebem a formação centrada na escola para a melhoria de sua prática; 3) Analisar se as temáticas estudadas durante a formação contribuem para melhorar a práxis desses professores; 4) Compreender qual a concepção que esses professores possuem sobre educação, sujeito e sociedade.

Ao tratar sobre a reconfiguração das políticas de formação docente em MT, no período de 2015 a 2020, foi dado um lugar de destaque aos CEFAPROs, devido à importância que esta instância formativa ocupava no cenário da política educacional até o ano de 2020. Cabe frisar o motivo inicial que levou à criação destes centros - a necessidade sentida pelos próprios professores de buscar a sua autoformação, sem vínculo institucional com a SEDUC. Ação foi acolhida posteriormente pelas políticas de estado. Os professores foram unânimes em suas afirmações sobre a importância do CEFAPRO nos processos de formação.

Mediante o papel de articuladores e mediadores da política de formação docente em MT, os professores formadores do CEFAPRO subsidiavam as escolas com relação às necessidades teórico-metodológicas, e, dentre outras atribuições, acompanhavam, orientavam e avaliavam as ações formativas efetivadas a partir da formação centrada na escola.

Pela análise dos documentos, além das informações obtidas pelas entrevistas, essa mudança de CEFAPRO para DRE aponta para caminhos de incertezas sobre os rumos da política de formação no estado de MT. Outro ponto revelado é o foco atual das formações voltadas para as disciplinas de Português, Matemática e Alfabetização. Associa-se tal ação ao objetivo de melhorar os padrões de desempenho nas avaliações em larga escala.

Os documentos sobre a política de formação docente de MT, nos anos de 2015 a 2020, trazem de modo explícito e imperativo que as escolas, ao elaborarem os seus projetos de formação, detenham-se nos resultados das avaliações externa e internas. Essa concepção de educação, condiciona grande parte do processo de formação docente e da educação como um todo a esses resultados, ou seja, uma política que imprime, como sinônimo de boa qualidade, alcançar resultados nas avaliações. A análise dos documentos permite afirmar o silenciamento dos aspectos de educação que trata da formação humana, ao prescrever a formação e o ensino aprendizagem estritamente técnico instrumental.

Em síntese, pelas declarações dos entrevistados sobre como eles concebem a política de formação docente em MT, foi possível extrair algumas ideias-chaves, a exemplo do professor Recruta Zero quando afirma estar a formação condicionada às avaliações externas e internas. Lua destaca a ausência de autonomia, Luma expressa a necessidade de um projeto próprio da escola, Andorinha aborda de forma implícita questões relacionadas à metodologia da formação como muito tempo de estudo sobre a mesma temática e pouco para aplicar na prática. Sol concebe a formação como essencial para sua prática pedagógica. São concepções bem diferentes apresentadas pelos entrevistados.

É importante salientar alguns pontos constantes nas políticas de formação como: diagnósticos das necessidades formativas, o estudo das temáticas e os planos de intervenção. Quanto ao diagnóstico, deveria ser levantado conforme dados presentes no PPP, baseado principalmente nos resultados das avaliações externas e internas, bem como as temáticas deveriam se articular a esse diagnóstico e ao projeto de formação da escola. Ao analisar o Orientativo de formação, o PPP e os projetos de formação das escolas, constatou-se alinhamento básico entre esses documentos. No entanto, para esta pesquisa, tais articulações não deixam de ser manobras de controle sobre a formação e os processos de ensino.

No Brasil e em MT, as reformulações do padrão de intervenção do Estado estão inspiradas na Nova Gestão Pública (ADRIÃO, 2017; DRABACH, 2018), resultado de um contexto de aprofundamento das políticas neoliberais e autoritárias. Ficou explícito, neste estudo, o alinhamento das políticas educativas orientadas por cunho gerencial. Entre as principais estratégias encontradas estão: o controle sobre a formação de professores e gestores educacionais; o acompanhamento e supervisão do trabalho pedagógico desenvolvidos pelas escolas; a padronização dos currículos⁵⁰ escolares dos sistemas públicos; elaboração e aplicação de sistema avaliação externa e interna. Portanto, a conformação da educação à lógica de mercado,

⁵⁰ Recentemente no Brasil presenciou a influência de grandes grupos empresariais, na construção da política curricular conhecida como BNCC homologada em 2017 (CAETANO, 2020).

“trata-se da dissolução da educação como atividade de Estado” (ADRIÃO, 2017, p.131). Estratégias impulsionadas pela ação globalizada das políticas neoliberais para atender as necessidades de um sistema econômico capitalista na qual estão submetidas a educação e toda a sociedade.

Para realizar o segundo objetivo específico, analisaram-se de que maneira as temáticas estudadas durante a formação contribuíram para melhorar a práxis desses professores. Os depoimentos dos entrevistados apresentaram abordagens diferentes, exceto os de Lua e Recruta Zero, por afirmarem que os temas correspondem à proposta da SEDUC/CEFAPRO, entretanto, expressaram que a contribuição na formação pode acontecer caso os temas sejam escolhidos pelos professores, pois, dessa forma, os temas incidem nos anseios prementes deles. Luma destaca sobre a importância de trabalhar temas gerais da área da educação, mas ressalta os temas específicos às áreas do conhecimento.

Para Andorinha, o estudo das temáticas contribui quando ocorre articulação entre teoria e prática. Na concepção de Sol, avalia como aspecto positivo o estudo das temáticas, e afirma que consegue visualizar o momento em que ela usa na sua prática. Está explícito o movimento de articulação dos estudos teóricos com a prática, ela concebe como melhoria da sua prática pedagógica, esse processo é possível pela reflexão da própria prática, permite a transformação dos sujeitos que dela participam e do contexto, portanto, práxis.

Com relação ao terceiro objetivo específico, investigou-se qual concepção os professores de Biologia possuem sobre educação, sujeito e sociedade. A análise correlacionou as concepções manifestadas pelos entrevistados e as expressas no PPP das escolas onde atuam. Enfatizou-se a importância de estar inteligível na mente de cada professor a compreensão do que seja educação, por acreditar que, quando se possui essa compreensão, o educador sabe que o seu papel está muito além dos conteúdos curriculares, avaliações, competência ou habilidades. Constatou-se uma similaridade entre as concepções dos professores e as dos documentos das escolas.

A partir das declarações dos entrevistados, reelaborei a compreensão sobre o sentido de educação para este estudo, uma vez que, assim como eles, entendo por educação o processo humano com que aprendemos uns com os outros, de construção do conhecimento e, por conseguinte, uma transmissão cultural do que foi produzido historicamente pela humanidade. Um ato social, porque envolve a relação com o outro e como esse indivíduo vai se relacionar no coletivo, inclui ainda o subjetivo, pois o sujeito se constrói de forma individual. Considero ser um ato político, porque, nessa construção de “Ser Mais”, o indivíduo deve ser capaz de tomar suas próprias decisões para se desenvolver de maneira autônoma. Em sua plenitude, educação é formação humana.

A questão central problematizada é que a educação não ocorre apenas nos espaços formais e institucionalizados, mas também em espaços informais, está em toda a parte, inclusive na família com os amigos. Cada indivíduo carrega consigo suas marcas ideológicas que refletem no modo de ser enquanto professor. A concepção de educação não pode ser vista dissociada da formação humana do sujeito e da sociedade que se pretende formar. Um aspecto convergente, apontado pelos entrevistados e presentes nos PPPs analisados, está em formar cidadãos críticos, autônomos, sujeito emancipado.

Para o quarto objetivo específico, esta pesquisa buscou elucidar de que forma os professores de Biologia concebem os percursos formativos a partir da formação centrada na escola para a melhoria de sua prática. Pelas declarações dos professores entrevistados, a formação defendida é aquele cujo projeto se baseia na realidade local, nas necessidades apontadas pelo coletivo. Projetos construídos por aqueles que vivenciam a realidade a partir das dificuldades levantadas por toda a comunidade escolar, em que todos buscam por soluções, articulando os estudos teóricos com a prática.

Não há uma prática que não esteja fundamentada por uma teoria, sendo necessário embasamento teórico-metodológico. O processo de autoanálise é fundamental para o desenvolvimento profissional, refletir sobre o que se faz e porque se faz é essencial para buscar a melhoria. A formação centrada na escola assume a dimensão de práxis, quando os professores buscam mudanças e, ao refletir permanentemente sobre a própria prática de forma coletiva e individualizada, possibilita uma melhor organização do trabalho pedagógico.

Mediante as considerações desta pesquisa, é preciso retomar a discussão sobre alguns assuntos abordados neste estudo, como a gestão democrática, a formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico. Essas três condições, quando articuladas entre si, constituem o substrato para uma educação libertadora. A gestão democrática é o elemento legitimador das ações a serem desenvolvidas na escola. A participação de todos os membros nas decisões, nos projetos e nos rumos a serem tomados é essencial para que todos se sintam responsáveis. De acordo com essa perspectiva, o projeto de formação centrada na escola deve ser construído de forma democrática, pois expressa as intencionalidades individuais e coletivas.

No projeto de formação, reside um ponto importante, a organização do trabalho pedagógico que perpassa pela formação. Suas ações, ao serem executadas, são da ordem da práxis, constitui a base de uma educação libertadora, essa condição passa por uma concepção de educação, sujeito e sociedade que se pretende construir, pois compõe a essência do trabalho do professor. Se almejamos a transformação social, precisamos investir na formação humana.

A formação que defendi ao longo deste estudo é a que se aproxima dos problemas práticos, dos contextos concretos da escola, conforme apontada pela análise dos documentos, pela interpretação dos resultados obtidos durante a entrevista e pela política que, gradativamente, era instituída no estado de MT. Aquela que considerava a escola como lócus principal da formação, o mesmo modelo defendido teoricamente por Carvalho (2019) e Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016). Não significava, entretanto, apenas uma mudança de lugar da formação, mas a geração de uma nova cultura formativa, no fortalecimento teórico e prático da escola enquanto lócus de formação, onde se discutem as fragilidades e dificuldades levantadas por aqueles que vivenciam a realidade e procuram, de forma colaborativa, resolver os problemas encontrados.

A formação centrada na escola é um espaço organizado de discussão coletiva, de troca de experiência, saberes e compartilhamento entre os pares. É um momento em que o professor reflete sobre o seu trabalho pedagógico e esta autoanálise permite rever pontos que precisam ser ajustados para melhorar a qualidade da docência e do ensino aprendizagem. Nesse processo, a escola passa a ser centro da formação, tal ação possibilita o desenvolvimento individual, coletivo e institucional, e por conseguinte a melhoria da Educação Pública. Com base em tal afirmação, justifica-se a relevância social desta pesquisa.

Para que tal condição ocorra, faz-se necessário que a escola seja gerida de forma democrática, e essas ideias estejam bem fortalecidas e consolidadas nesses espaços. Dessa forma, cada membro da comunidade escolar se sentirá responsável pelas ações, pelos projetos, que concentram uma concepção de educação de sujeito e de sociedade que se pretende formar e construir. Portanto, reitera-se a importância da autonomia das escolas para elaborar os seus projetos, ou seja, seria dar vozes àqueles que, de fato, vivenciam a realidade.

Os textos políticos estão sujeitos a interpretações, assim como qualquer outro documento. A forma como eles são efetivados ou traduzidos no contexto da prática é o que determina os rumos de uma política. Os resultados demonstraram que a política de formação docente de MT, no período de 2015-2020, passou a priorizar mais a escola como centro dos processos formativos, o que constitui um modelo bem aceito pelos professores, porque se baseia na realidade concreta de cada unidade educativa. Entretanto, os estudos revelaram que a política de formação docente de MT e a relação com as concepções dos professores de Biologia é permeada por antagonismos e contradições o que assinala o caráter dialético desta pesquisa.

As mudanças, ocorridas recentemente na Política de Formação Docente do Estado, suscitam novas questões de investigação. Há que se aprofundar os estudos sobre essas novas reconfigurações de Cefapro para DREs, o que muda com essa nova estrutura na Política de

Formação do Estado de MT? Que concepções sustentam essa nova proposta? Como se estruturam a política de formação docente no Estado a partir de 2021? Os processos de formação centrada na escola que estavam consolidados deixam de existir? Essas são algumas questões que despertam para novas pesquisas, neste campo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA Luiz Alberto de; BORGES Valdir; FILIPAK Sirley Terezinha. Fundamentos da gestão democrática escolar em Paulo Freire. **Revista ESPACIOS**, Caracas-Venezuela, v. 39, nº 43, p.20, 2018.
- ANDRADE, D. P., CÔRTEZ, M., & ALMEIDA, S. Neoliberalismo Autoritário no Brasil. **Caderno CRH**, v.34, e n. 021020. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.44695>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2022.
- ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação. In: MARINGONI, Gilberto (Org.) **O negócio da Educação**; as aventuras das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: FEPESP/Olho d'água, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ª Ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERALDO, T.M.L.; GOBATTO, M.R. A construção do Centro de Formação Atualização dos Profissionais da educação básica de Mato Grosso como política de Estado. **Educação em Perspectiva**, v.5, nº 1, p. 30-47, 2014.
- BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT)**. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/> Acesso em: 10 fevereiro.2021.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani(org). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez. 2011.
- BIESTA, Gert. Tradução Teresa Dias Carneiro. Boa Educação na Era da Mensuração. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, nº147, p. 808-825 set. /dez.2012. IN: Educational Assessment, Evaluation and Accountability (v.21, n.1, p.33-46, fev.2009). Revisto por Alice Casimiro Lopes (UERJ) e Elizabeth Macedo (UERJ).
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Codex: Porto editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016** que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS). Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 27 de jul de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.014/2009**, que altera o artigo 61 da Lei 9394/1996 com a finalidade de discriminar as categorias que podem ser consideradas como profissionais da educação. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 721 de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413>. Acesso em: 27 de fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017 que institui a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 27 de jul de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. A **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 25 de fev. de 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade nº 282/MT de 05 de novembro de 2019**. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/862032343/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-282-mt-mato-grosso>. Acesso em: 31 de mar. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disp. em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf acesso em: 08 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 de mar de 2021.

BRASIL. **Portaria 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC, 2009 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=107 1. Acesso em: 27 de fev. de 2022.

CAETANO, Maria Raquel. As Reformas Educativas Globais e a Base Nacional Comum Curricular. **Textura**.v.2, n.50, p.36-53. abr/jun, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/As_reformas_educativas_globais_e_a_Base_Nacional_C.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

CÂNDIDO, Antônio. A Estrutura da Escola. IN: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. 5ª ed. São Paulo: Nacional, 1970.

COSTA, Marilda de Oliveira; DOMICIANO, Cássia. Austeridade Fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. **Educar** em Revista.v.36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zgg9t5bVfygGghTdJfqFvxz/?format=html&lang=en>. Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento cotidiano da sala de aula**. Cuiabá, MT: EdUfmt, 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima. A qualidade na educação: uma exigência possível. **Série Estudos**, Campo Grande, MS, n. 29, p. 19-28, jan./jun. 2010.

CARVALHO, Ademar de Lima. A mediação do trabalho pedagógico na escola: a práxis da coordenação pedagógica. In: **Coordenação pedagógica: princípios, prática e utopia**. Curitiba: CRV. 2017. p.115-129.

CARVALHO, Ademar de Lima. **A Formação Centrada na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico: O espaço do Professor**. Curitiba: CRV, 2019.

CARVALHO, Ademar de Lima; SANTOS, Terezinha de F. Ávila. Formação Docente e o Pensamento Educativo Freiriano. In: SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Formação Docente e Práticas Educativas na Escola**. Cuiabá: EdUfmt, 2015.

CARVALHO, Ademar de Lima; MANGIALARDO, Izelda Goreth dos Santos. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-16, e8389, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8389>.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes. 2008.

CORRÊA, Maria Letícia e PIMENTA, Solange Maria. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CUNHA Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Educação Unisinos**, n.22, ano, p. 26-34, janeiro-março, 2018.

DAVID, Gleibiane Silva. Formação Permanente de Professores e Professoras na Escola. IN: CARVALHO, Ademar de Lima. **A Formação Centrada na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico: O espaço do Professor**. Curitiba: CRV, 2019. p. 47-65.

DOMICIANO, Cassia; COSSETIN, Márcia; DRABACH, Nádia. Gestão Democrática no Estado de Mato Grosso: conquista ameaçada pela implantação de políticas educacionais conservadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.28, n.1, jan/mar, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em:29 de abril de 2021.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **Processos de provimento: exigência e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialista**. 265 f. Tese Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2018.

FAZENDA, Ivani C.A. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, Ivani C.A. **Metodologia da pesquisa educacional** (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.79, p.257-272, ag. 2002.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do Pedagógico: De qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000200591&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 de abril de 2021

FERREIRA, Liliana Soares; FUENTES, Rodrigo Cardozo. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722/pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FLICKINGER, Hans-Georg. “A institucionalização da educação em questão”. In: DALBOSCO, **Claudio** Almir, MÜHL, Eldon Henrique, FLICKINGER, Hans-Georg (orgs.) **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019. p.159-174.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez e IPF, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007. (Publicado no exílio do Chile, 1965).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Tradução de Adriana Lopes. **Medo e ousadia** - O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In Metodologia da pesquisa educacional/Ivani Fazenda/org.12. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na Construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. Ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

HÚNGARO, Édson Machado. A Questão do Método na Constituição da Teoria Social de Marx. IN: CUNHA, CUNHA, Célio da; Sousa, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP: Autores Associados. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar para mudanças e a incertezas**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. In: CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; MENDES, José Ernandi; Paulo Martins Pio. **O Conceito de Práxis e a Formação Docente como Ciências da Educação**. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro_2/Práxis. Acesso em: 23. nov.2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.dez., 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. “Projeto político-pedagógico da escola e seus parâmetros para a avaliação da atividade docente e discente”. In: **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez. 2011. p.27-49.

MARTINS, Joel. Pesquisa Qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**.12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Edição digital. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1996. (Livro I, v. 1).

MASINI, E. F.S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**.12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATO GROSSO. Comitê de Ética e Pesquisa Humanidades. Universidade Federal de Mato Grosso. **Parecer Consubstanciado do CEP n 4.483.213/2020**, que dispõe sobre a aprovação dessa pesquisa. Cuiabá: CEP/UFMT, 2020.

MATO GROSSO. **Constituição do estado de Mato Grosso de 1989**. Cuiabá: Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1989. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/con-1-1989.pdf>. Acesso em: 30 de mar de 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei Complementar no 50/1998**, que dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: Seduc,1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei Complementar no/206**, que dispõe sobre alteração da Lei Complementar nº 50, de 01 de outubro de 1988. Cuiabá: Seduc,2004.

MATO GROSSO. **Lei 7040, de 01 outubro de 1998**. Estabelece sobre Gestão Democrática do Ensino Público Estadual. Disponível em: http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei_7048-98.pdf Acesso em 31 de mar de 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto no 2.007/1997**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: Seduc, 1997.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto no 2.319/1998**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc, 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto no 0053/1999**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc, 1999.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto no 6824/2005**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização. Cuiabá: Seduc, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei no 8.405/2005**, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto Nº 7.542/2006**, que dispõe sobre a regulamentação da Lei Nº 8.405 que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos CEFAPRO.

<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/14000#/p:1/e:14000?find=CEFAPRO>. Acesso em: 23 de julho de 2021. Cuiabá: Seduc, 2006.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei no 9072/2009**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização. Cuiabá: Seduc, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo Ciclo de Formação Humana**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Sala do Educador**. Cuiabá: SEDUC, 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Orientativo para Formação e desenvolvimento Profissional na Escola**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Pró-Escolas Formação**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Pró-Escolas Formação**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Orientativo Projeto Sala do Educador: Escola**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2020.

MATO GROSSO MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto de Pedagógico de Educação em Tempo Integral: Escola Plena A. Rondonópolis**, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto de Formação Continuada: Escola A. Rondonópolis**, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto de Formação da/na Escola: Escola B. Rondonópolis**, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto de Formação Continuada na Escola: Escola C. Rondonópolis**, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto de Formação da/na Escola. Escola D. Rondonópolis**, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto de Formação da/na Escola:** Escola E. Rondonópolis, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico:** Escola A. Rondonópolis, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico:** Escola B. Rondonópolis, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico:** Escola C. Rondonópolis, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico:** Escola D. Rondonópolis, MT: SEDUC, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico:** Escola E. Rondonópolis, MT: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto N° 823/2021**, que dispõe sobre a criação e estruturação das Regionais de Educação e o processo de transição administrativa. Cuiabá, MT: SEDUC, 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Instrução Normativa n° 14/2021**, que dispõe sobre o processo de atribuição do Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Educacional, pertencentes ao quadro efetivo nas Unidades Educacionais da Rede Estadual de Ensino para o processo letivo de 2022 e demais providências. Cuiabá, MT: SEDUC, 2021.

MATO GROSSO. **Portaria n° 551 de 24 de agosto de 2018**. Dispõe sobre o processo seletivo de diretor da unidade escolar. Disponível em:
https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15287/#/p:58/e:15287?find=Portaria%20551__2018__GS__SEDUC__MT. Acesso em: 31 de mar de 2021.

MATO GROSSO. **EDITAL N° 005/2020/GS/SEDUC/MT, de 23 de outubro de 2020**. Disponível em:

https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/160763/p:2/e:16076?find=Edital520N%C2%BA%20005_2020_GS_SEDUC_MT. Acesso em: 31 de mar de 2021.

MAGALHÃES, Clatione Almeida de; PORTUGUES. C. F. COVID-19: O inimigo invisível e a crise brasileira. In: Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da **Eduvale**, ISSN1806-6283 v. 01, p. 46-66, 2020. Disponível em:
http://edualesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/i4HDJHmaxapPiv_2020-5-19-20-43-19.pdf. Acesso em: 27 de jul de 2021.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político Pedagógico:** construção e implementação na escola. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Ciências do homem e fenomenologia**. São Paulo: Saraiva, 1973.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014.

OLIVEIRA, C. Democratização da educação: acesso e permanência do aluno e gestão democrática. In: RESCIA, A. P. O. et al. (Orgs.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.93-103.

PARO, V. H. **Eleição de Diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Xamã, 2007. p.73-81.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. 17^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. “Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática”. In: TACCA, Maria Carmen V.T. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. Ed. Campinas-SP: Alínea, 2008. p. 9-27.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A pergunta filosófica como componente essencial da formação e da prática de professores. **EccoS-Ver. Cient.**, São Paulo, n.39, p.17-28, jan./abr.2016.

ROCHA, Simone Albuquerque. **Formação de professores em Mato Grosso**: trajetórias de três décadas (1977-2007). Cuiabá: EdUFMT, 2010.

ROMANO, Priscilla. **A Formação de Professores de Biologia como Objeto de Estudo em Teses e Dissertação (2005-2015)**. 137 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fronteira do Sul, UFFS, Chapecó, SC, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v.6. n.19, p. 37-50, 2006.

SANCHEZ, Gamboa S. A. A dialética na pesquisa em educação: elementos e contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**.12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria e SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mais e possível e urgente: um novo sentido para o Projeto político-pedagógico na escola. **Revista Teias** v. 14. n. 33.102-120, 2013 (Dossiê Especial).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SILVA, G. J. (2014). Conceituações teóricas: esquerda e direita. **Humanidades em diálogo**. V.6, 149-162. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2014.106265>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2022.

SZPAKOWSKI, Janaína. O Professor, a Formação a Docente e a Prática Pedagógica na Escola. In: CARVALHO, Ademar de Lima. **A Formação Centrada na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico: O espaço do Professor**. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-79.

UFR. **Universidade Federal de Rondonópolis**. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/ppgedu>. Acesso em: 11 fevereiro. 2021

UFMT. **Universidade Federal de Mato Grosso**. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge/107?busca=&filtro=&categoria=> Acesso em: 11 fevereiro.2021.

UNEMAT. **Universidade Estadual de Mato Grosso**. Disponível em: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes>. Acesso em: 11 fevereiro.2021.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VECCHIA, Solange Ana Dalla. Formação e Prática pedagógica: um diálogo com professores. IN: CARVALHO, Ademar de Lima. **A Formação Centrada na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico: O espaço do Professor**. Curitiba: CRV, 2019. p. 187-207.

VEIGA, Ilma P. A. **Aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus,2009.

ZITKOSKI, Jaime J. Dialética. In: STRECH, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESE

- APORTA, Luciane Ribeiro. **Processos de (re) organização da política pública de formação de professores no estado de Mato Grosso**. 200 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2016.
- ARRUDA, Luciélma Bernardino Coelho de. **Políticas de currículo e a formação continuada dos Professores de Biologia da rede estadual no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE**. 105 f. Dissertação de Mestrado em Educação Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Caruaru, 2019.
- BORGES, Haroldo. **Práticas de formação continuada de professores da Educação Básica em Mato Grosso: o caso do Projeto Sala do Educador em São Félix do Araguaia**. 129 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Cáceres, MT, 2016.
- CANABARRO, Paulo Henrique Oliveira. **A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia: uma reflexão sobre a prática**. 109 f. Dissertação de Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília, Unb, Brasília, DF, 2015.
- CANAM, Soila. **A Práxi Pedagógica e a Formação de Professores na Escola Pública**. 138 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Rondonópolis, MT, 2018.
- CARLUCCI, Maria Albanisa de Oliveira. **O Processo de Formação Centrado na Escola: O Contexto de uma Unidade Educativa de Sinop-MT**. 169 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Rondonópolis, MT, 2019.
- JESUS, Alice de. **A organização pedagógica do ambiente escolar pensada a partir da formação continuada de professores**. 90 f. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Cáceres, MT, 2019.
- LOPES, Sueli Terezinha Fernandes. **O professor iniciante do curso de licenciatura em Biologia e a formação dos professores da escola básica**. 112 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, SP, 2019.
- LUIZ, Cintya Fonseca. **Formação de Professores: um estudo sobre a prática reflexiva acerca da avaliação no contexto Pibid/Biologia**. 146 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel, PR, 2017.
- LUZ, Marcos Rogério Busso. **Contextualização para o ensino de ciências: concepções e práticas de professores de Biologia e as tendências nos trabalhos de pesquisadores da área**. 114 f. Dissertação de Mestrado Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual do Maringá, PR, 2018.
- MENDES, Peixoto Dezyrê. **Concepções Pedagógicas de Professores de Ciências e Biologia em Escolas Públicas de Goiânia – GO: A Pedagogia e a Fragilidade das Raízes**. 135 f. Dissertação de Mestrado em Educação Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2018.

ROMANO, Priscilla. **A Formação de Professores de Biologia como Objeto de Estudo em Teses e Dissertação (2005-2015)**. 137 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fronteira do Sul, UFFS, Chapecó, SC, 2017.

SILVA, Ana Flávia Morais e. **A formação do professor de Biologia da PUC Goiás: fatores intervenientes no perfil do egresso**. 71f. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, Goiânia, GO, 2017.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste**. 190 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Rondonópolis, MT, 2018.

VECCHIA, Solange Ana Dalla. **A Formação Centrada na Escola e a Prática Pedagógica: Um diálogo entre o pensado e o vivido numa escola da Rede Pública Municipal de Sinop- MT**. 174 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Rondonópolis, MT, 2017.

VAZ, Marilza Jiacomini Rubinho. **Projeto Sala do Educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso**. 140 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Cáceres, MT, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal de Rondonópolis
Pró - Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
Instituto de Ciências Humanas e Sociais- ICHS
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEduc



Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado **intitulada** “ A Política de Formação Docente na Escola: Concepções e Prática na Visão do/a Professor/a de Biologia da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis-MT”, desenvolvida por Clatione Almeida de Magalhães, sob orientação do Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, no âmbito da linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis, email: secppgedu.ufmt@hotmail.com e telefone (66) 3410-4035.

A presente pesquisa foi submetida a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de modo a resguardar todos os seus direitos enquanto colaborador, previstos na Resolução 510/2016 e Resolução Nº 466/2012, em que se considera dentre outros aspectos, o agir ético do pesquisador e ação consciente e livre do participante. É importante esclarecer para que tome ciência, de que o CEP que menciono 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, o mesmo tem caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

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. 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.

Caso sejam identificados danos decorrentes da participação na pesquisa, o diálogo com a pesquisadora e/ou o CEP poderá ser requerido, através dos endereços, para que se discutam possíveis soluções. Telefone(65) 3615-8935 E-mail: cephumanas@ufmt.br, cephumanas@gmail.com, ou no endereço Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo - Sala 102 Cidade

Universitária – 78060-900 – Cuiabá/ MT, sendo o horário de funcionamento: das 08:00h as 12:00h e das 14:00h as 18:00h.

A pesquisa que realizo tem por **objetivo** investigar e refletir sobre as contribuições das políticas de formação docente nas escolas da rede estadual de ensino de Rondonópolis MT, e os impactos para melhoria da qualidade das práticas dos/as professores/ras de Biologia a partir da formação centrada na escola. Os **objetivos específicos** são: a) Analisar os documentos que permeiam os processos formativos: Projeto de Formação Docente do estado de Mato Grosso, Projeto de Formação da Escola, Projeto Político Pedagógico; b) Investigar de que forma os professores de Biologia concebem os percursos formativos a partir da formação centrada na escola para melhoria de sua prática; c) Analisar se as temáticas estudadas durante a formação contribuem para melhorar a práxis destes educadores; d) Compreender qual a concepção que estes professores possuem sobre educação e formação docente.

Os **procedimentos metodológicos** que envolve esta pesquisa será: realizar o estado conhecimentos dos últimos cinco anos sobre o tema proposto; análise documental e entrevista semiestruturada gravada em áudio, sua participação consistirá nesta última etapa responder uma entrevista. Tendo em vista, a impossibilidade momentânea de contato pessoal devido a pandemia COVID-19, para assegurar a proteção dos participantes da pesquisa, as entrevistas serão realizadas via remota de forma individual por meio de plataforma gratuita de videoconferência (Google Meet), os encontros poderão ser gravados com o devido consentimento para posterior transcrição, o roteiro de entrevista será disponibilizado previamente, podendo o participante intervir em partes discordantes.

A sua participação na entrevista semiestruturada poderá **gerar riscos mínimos** como: tomar o tempo dos participantes, indisposição para participação, cansaço em função dos momentos de entrevista, podendo também ocorrer constrangimento ou desconforto ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados. Informo que a coleta/produção de dados está prevista para ser realizada no período de 01/03/2016921 a 30/04/2021.

Como formas de minimizar a ocorrência desses riscos 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 buscando assegurar:

- a) Ser informado sobre a pesquisa assim como agendar previamente a realização da entrevista para coletas de dados;
- b) Será possível remarcar a data de realização da entrevista, caso solicitado;

- c) Permitir o acesso ao conteúdo e às perguntas com antecedência, caso seja da vontade do participante;
- d) Liberdade para não responder questões que julgar constrangedora na hora da entrevista;
- e) Será aceita solicitação de interrupção da gravação em áudio, pelo participante ou providenciar tal interrupção, caso sejam observadas alterações de humor durante a coleta de dados;
- f) Acesso aos dados coletivos e individuais após terem sido transcritas e decidir dentre as informações fornecidas, as que podem ser tratadas de forma pública;
- g) O respeito aos valores culturais, sociais, morais e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes;
- h) Ter sua privacidade respeitada, assim como a confidencialidade das informações pessoais- os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a identificação dos participantes e nem a identificação da instituição, os mesmos receberão nomes fictícios sugeridos por eles ou pela pesquisadora;
- i) Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- j) Se for o caso ressarcimento das despesas pela pesquisadora diretamente decorrentes da participação do colaborador na pesquisa;
- k) 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;
- l) Poderá ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;
- m) 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.

A pesquisa **tende a possibilitar benefícios**, tendo em vista que durante a entrevista com os participantes da investigação, serão propiciados momentos que será valorizado suas opiniões individuais, poderão expressar suas necessidades em relação ao espaço de formação e reflexão acerca da prática, em busca de possíveis soluções. Outro benefício está no fato que após a realização deste estudo investigativo os resultados serão divulgados e devolvidos para os participantes e as instituições que farão parte deste processo. Espera-se que as contribuições que este trabalho poderá fornecer possa subsidiar e implementar as políticas de formação docente no estado de Mato Grosso, além de auxiliar as escolas pesquisadas na elaboração e/ou reestruturação dos seus projetos de formação, uma vez

que, os elementos deste estudo serão as análises dos percursos formativos que permeiam a formação centrada na escola e os participantes envolvidos na pesquisa, serão aqueles que vivenciam a realidade.

A pesquisadora e orientador estarão à sua disposição para quaisquer esclarecimentos no endereço eletrônico e contatos indicados abaixo. Em qualquer etapa da pesquisa, dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Considerando os esclarecimentos acima, caso aceite participar da pesquisa, assine, por gentileza, este documento em duas vias expressas de igual teor. Uma via (que contém 5 laudas) é sua e a outra é da pesquisadora responsável e integrará o acervo da pesquisa. Todas as páginas deste documento deverão rubricada pelo pesquisador bem como pelo participante da pesquisa a fim de garantir a integridade do documento. Em caso de recusa ou se a qualquer momento resolver desistir de participar, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.

Clatione Almeida de Magalhães
Matrícula 200202010 PPGEdu/ UFR

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
PPGEdu/ UFR

CONTATOS

Clatione Almeida de Magalhães clationealmeidamagalhaes@gmail.com (66) 99984-3712

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho ademarlc@terra.com.br (66)99984-5207

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. Rosângela 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

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

Eu.....

considerando os dados acima **CONFIRMO** ter sido informado (a) por escrito e verbalmente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa Assim, **DECLARO** o meu consentimento em participar da pesquisa e **AUTORIZO** a publicação dos dados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações bibliográficas) e a gravação da entrevista.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Solicito autorização/anuência para realização do projeto pesquisa “ A Política de Formação Docente na Escola: Concepções e Prática na Visão do/a Professor/a de Biologia da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis/MT”, a ser realizada em cinco escolas e com cinco professores de Biologia. A pesquisa será realizada por Clatione Almeida de Magalhães, RG 1030911-0 SSP/ MT, CPF: 794460511-34, telefone: (66) 99984-3712, e-mail: clationealmeidamagalhaes@gmail.com, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis(UFR), na Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Educacionais, Matrícula: 200202010, sob a orientação do Professor Doutor Ademar de Lima Carvalho, a quem poderá contatar através do telefone: (66) 999845207 ou pelo e-mail:ademarc@terra.com.br.

O assessor pedagógico, foi informado sobre suas características e seu objetivo, investigar e refletir sobre as contribuições das políticas de formação docente nas escolas da rede estadual de ensino de Rondonópolis-MT, e os impactos para melhoria da qualidade das práticas dos/as professores/ras de Biologia a partir da formação centrada na escola.

Informo que a coleta/produção de dados está prevista para será realizada no período de 01/03/2021 a 30/04/2021, conforme consta no cronograma do projeto anexo.

Solicito, ainda, autorização para uso de infraestrutura física para realização da pesquisa, a saber, para esta ação será necessário disponibilizar espaço físico das unidades escolares a serem pesquisadas, necessária para realização da entrevista semiestruturada gravada em áudio, também como procedimento metodológico que envolverá esta pesquisa, será realizado o estado conhecimentos dos últimos cinco anos sobre o tema proposto; análise documental em relação a este procedimento será necessário disponibilizar cópia dos seguintes documentos Projeto de Formação Docente do estado de Mato Grosso, Projeto de Formação da Escola e Projeto Político Pedagógico;

Informo que enquanto pesquisadora me comprometo a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP. Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/Humanidades/UFMT, em relação a análise ética.

2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções N° 466/12 e N° 510/16 do CNS.
4. Como benefício para a instituição, após a finalização do projeto de pesquisa, os resultados deste estudo investigativo será divulgado e devolvido para esta instituição e para as unidades escolares que farão parte deste processo espera-se que são as contribuições que este trabalho possa subsidiar e implementar as políticas de formação docente no estado de Mato Grosso, além de auxiliar as escolas pesquisadas na elaboração e/ou reestruturação dos seus projetos de formação, uma vez que, os elementos deste estudo serão as análises dos percursos formativos que permeiam a formação centrada na escola e os participantes envolvidos na pesquisa, serão aqueles que vivenciam a realidade, tende a possibilitar outros benefícios, pois serão momentos de valorização das opiniões individuais dos participantes poderão expressar suas necessidades em relação ao espaço de formação e reflexão acerca da prática, em busca de possíveis soluções.

Nestes termos, a Assessoria Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso de Rondonópolis-MT está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante deste projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia destes aspectos.

Data:05/11/2020.

Nome da Pesquisadora: Clatione Almeida de Magalhães

Assinatura do pesquisador: _____

Eu, Rafael Leandro dos Reis Delmonego, assessor Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC – MT) do município de Rondonópolis-MT, autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima.

Data:05/11/2020.

Assinatura e carimbo institucional: _____

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Clatione Almeida de Magalhães** comprometo-me a cumprir as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, para a realização da presente pesquisa. Somente iniciarei a coleta/produção dos dados após a aprovação final (com a emissão do parecer de “Aprovado”) do projeto “**A Política de Formação Docente na Escola: Concepções e Prática na Visão Do/a Professor/ra de Biologia da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis-MT**”, pelo sistema CEP/CONEP.

Comprometo-me a encaminhar os relatórios parcial (com periodicidade semestral, a cada 6 meses) e relatório final (em até 60 dias da finalização do projeto de pesquisa, com a apresentação dos resultados), conforme cronograma referido no Projeto de Pesquisa.

Informo que disponho da estrutura necessária (física e material) para a realização deste projeto e que garantirei que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, conforme preconiza a Norma Operacional CNS 001/2013.

Data: 05/11/2020.

Nome do pesquisador: **Clatione Almeida de Magalhães**.

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS

Solicito autorização/anuência para realização do projeto pesquisa “ A Política de Formação Docente na Escola: Concepções e Prática na Visão do/a Professor/a de Biologia da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis/MT”. A pesquisa será realizada por Clatione Almeida de Magalhães, RG 1030911-0 SSP/ MT, CPF: 794460511-34, telefone: (66) 99984-3712, e-mail: clationealmeidamagalhaes@gmail.com, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis(UFR), na Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Educacionais, Matrícula: 200202010, sob a orientação do Professor Doutor Ademar de Lima Carvalho, a quem poderá contatar através do telefone: (66) 999845207 ou pelo e-mail:ademarc@terra.com.br.

Para realização desta pesquisa como parte dos procedimentos metodológicos será necessário buscar sobre o estado do conhecimento dos últimos cinco anos, esta investigação percorrerá os seguintes passos que serão descritos a seguir: **primeiro** recorte será pesquisar dissertações que envolva o seguinte tema Política de Formação Docente do Estado de Mato Grosso produzidas pelas três universidades: Univerisdade Federal de Rondonópolis (UFR), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), nos seguintes sites respectivamente <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppgedu>, <https://www.ufmt.br/ppgccs>; <https://www.portal.unemat/m=banco-dedissertações-tese>.

Segundo passo, ainda nas mesmas fontes e sites de pesquisas citadas anteriormente, delimitar e relacionar com o objeto de investigação deste estudo títulos que envolvam Política de Formação voltados para o professor de Biologia.

Terceiro passo, visará buscar em banco de dados de teses e dissertações a nível nacional temas sobre Política de formação Docente Concepções e Prática na visão dos Professores de Biologia, visando desta forma a produção de novos conhecimentos com este estudo. A fonte de busca de dados será na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no site: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

O objetivo destes três passos descritos anteriormente é verificar o conhecimento que já foi produzido sobre esse assunto para a partir deste estudo sistematizar a pesquisa que a ação o seu produto e o resultado a ser produzido avança no que até então se conhecia a respeito do fenômeno pesquisado, com intuito de produzir um conhecimento novo a respeito da área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito dele.

Quarto e último passo, será quanto a Análise documental sendo que esta última envolve diretamente esta instituição (assessoria pedagógica) a qual solicito autorização e anuência para o uso dos dados referentes aos seguintes documentos: Projeto de Formação Docente do estado de Mato Grosso, Projeto de Formação da escola e Projeto Político Pedagógico. Sendo que acesso o destas informações será realizada nos sites: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents>, <http://www2.seduc.mt.gov.br/pro-escolas/pro-formacao> e nos documentos físicos (Projeto de Formação da escola e Projeto Político Pedagógico), a serem fornecidos pelas próprias escolas pesquisadas. Informo que a coleta/produção de dados está prevista para será realizada no período de 01/03/2021 a 30/04/2021, conforme consta no cronograma do projeto anexo.

Informo que, como pesquisadora, tomarei todos os cuidados éticos, conforme as resoluções 466/12 e 510/16 da CONEP, com especial cuidado em relação a garantir a privacidade dessas informações, bem como o seu sigilo e confidencialidade. Nesse sentido, os dados coletados serão utilizados para analisar como estão estruturadas as políticas de formação docente do estado de Mato Grosso estabelecendo interface com os projetos de formação das escolas a serem pesquisadas, tendo vista como objetivo principal , investigar e refletir sobre as contribuições das políticas de formação docente nas escolas da rede estadual de ensino de Rondonópolis-MT, e os impactos para melhoria da qualidade das práticas na visão dos/as professores/ras de Biologia a partir da formação centrada na escola. Para assegurar o sigilo e privacidade das informações coletadas bem como das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarei das informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções N° 466/12 e N° 510/16 do CNS.

Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/Humanidades/UFMT, em relação a análise ética e que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo sistema CEP/CONEP.

Os dados serão armazenados até o tempo previsto para a finalização desta pesquisa sendo 31/12/2021.

Comprometo-me, como benefício para esta instituição que após a finalização do projeto de os resultados deste estudo investigativo será divulgado e devolvido para esta instituição e para as unidades escolares que farão parte deste processo espera-se que as contribuições deste trabalho possa subsidiar e implementar as políticas de formação docente no estado de Mato

Grosso, além de auxiliar as escolas pesquisadas na elaboração e/ou reestruturação dos seus projetos de formação, uma vez que, os elementos deste estudo serão as análises dos percursos formativos que permeiam a formação centrada na escola e os participantes envolvidos na pesquisa, serão aqueles que vivenciam a realidade, tende a possibilitar outros benefícios, pois serão momentos de valorização das opiniões individuais dos participantes poderão expressar suas necessidades em relação ao espaço de formação e reflexão acerca da prática, em busca de possíveis soluções.

Data:05/11/2020.

Nome da Pesquisadora: **Clatione Almeida de Magalhães.**

Assinatura do pesquisador: _____

Eu, **Rafael Leandro dos Reis Delmonego**, assessor Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC – MT) do município de Rondonópolis-MT, autorizo o acesso as informações para realização da pesquisa conforme solicitado acima.

Data:05/11/2020.

Assinatura e carimbo institucional: _____

APÊNDICE E - CARACTERIZAÇÃO DO/A PARTICIPANTE (PROFESSOR/A)



Universidade Federal de Mato Grosso
Pró - Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
Instituto de Ciências Humanas e Sociais- ICHS
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEduc



1.Nome: _____

2. Identidade de Gênero: () Feminino () Masculino

3. Telefone: _____

4. Escola: _____

5. Ano/Série: _____

6. Graduação: _____ Instituição: _____

7.Quanto tempo de formada/o: _____

8.Segunda licenciatura: ()sim () não Em que: _____ Instituição: _____

9. Possui Pós-Graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado ()

10. Tempo de atuação no magistério:

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() 21 a 25 anos

11. Experiência profissional:

() Direção/tempo

() Coordenação/tempo

() Ensino Fundamental/tempo

() Ensino Médio/tempo

() Outros /especifique/tempo

9. Vínculo: Efetivo () Contrato ()

10. Participa de curso de formação continuada?

() Formação pela escola

() Centro de Formação

() Outros Quais? _____

11.Alguma observação (se tiver): _____

APÊNDICE F- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade Federal de Mato Grosso
Pró - Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
Instituto de Ciências Humanas e Sociais- ICHS
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdU



EIXOS TEMÁTICOS		SIGLAS
I.	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
II.	EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA	
III.	FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA, ARTICULAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA	SEDUC - MT – Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso PPP – Projeto Político Pedagógico

I - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

1. Você conhece as propostas das políticas de formação docente da Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC – MT)?
2. Como são orientados os processos de formação docente na sua escola? A escola segue alguma diretriz para orientar os processos de formação?
3. A escola tem um projeto de formação continuada para os professores? Você participou da construção?
4. De que forma as políticas de formação docente estão delineadas no Projeto Político Pedagógico?
5. Como os professores concebem a política de formação docente proposta pelo estado de Mato Grosso via SEDUC?
6. A política de Formação Docente proposta para os professores da Rede Estadual de Ensino de MT, e a desenvolvida na escola atende às suas expectativas?
7. As temáticas abordadas no momento de formação contribuem para melhorar a qualidade da sua prática?
8. Que outras ações/atividades que você considera relevante que não foram contempladas nas políticas de formação docente proposta pela (SEDUC-MT) e julga ser necessário existir?
9. Como você vê a atuação dos CEFAPRO, nos processos formativos que acontecem na escola?
10. O que você pensa sobre a ação prevista na Política de Formação Docente da (SEDUC-MT) que articula o processo de atribuição de classe e/ou aulas aos resultados da participação do professor nos momentos formativos?

II- EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA

1. Você poderia dizer o que entende por educação?
2. Que concepção de sujeito você acredita que a escola pública pode ajudar a formar para a sociedade? Como você se percebe neste contexto?
3. Sua prática pedagógica está ancorada por qual pressuposto teórico?

III. FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA, ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

1. Como está organizada a formação na sua escola? Quem participa, periodicidade, responsáveis?
2. Qual a sua participação nos processos de formação?
3. A metodologia abordada instiga você a participar da formação? Como deveria ser as metodologias na sua opinião?
4. Além da formação mediada na sala do educador existem outras formas de estudos coletivos que acontecem na escola?
5. Para você os momentos de formação na escolar contribuem para melhorar a sua prática pedagógica? Poderia comentar.
6. Como você teoriza e relaciona o estudo realizado na formação com a sua prática?
7. Que importância você atribui a formação centrada na escola para a reflexão e investigação da prática?
8. Os processos formativos desenvolvidos na escola atendem as reais necessidades formativas dos professores?

FECHAMENTO

1. Algo mais que não foi falado que gostaria de deixar aqui registrado?
2. Assim que a entrevista for transcrita, ela será encaminhada a você para leitura. Você poderá indicar alterações que achar necessárias.
3. Agradecimentos.

APÊNDICE G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS

Solicito autorização/anuência para realização do projeto pesquisa “A Política de Formação Docente na Escola: Concepções e Prática na Visão do/a Professor/a de Biologia da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis/MT”, a ser realizada nesta escola com um professor/a de Biologia. A pesquisa será realizada por Clatione Almeida de Magalhães, RG 1030911-0 SSP/MT, CPF: 794460511-34, telefone: (66) 99984-3712, e-mail: clationealmeidamagalhaes@gmail.com, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis(UFR), na Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Educacionais, Matrícula: 200202010, sob a orientação do Professor Doutor Ademar de Lima Carvalho, a quem poderá contatar através do telefone: (66) 999845207 ou pelo e-mail:ademarlc@terra.com.br.

O/A diretor (a), foi informado sobre suas características e seu objetivo, investigar e refletir sobre as contribuições das políticas de formação docente nas escolas da rede estadual de ensino de Rondonópolis-MT, e os impactos para melhoria da qualidade das práticas dos/as professores/ras de Biologia a partir da formação centrada na escola.

Informo que a coleta/produção de dados está prevista para será realizada no período de 01/03/2021 a 30/04/2021, conforme consta no cronograma do projeto anexo.

Solicito, ainda, autorização desta unidade escolar, para realizar a pesquisa que terá como procedimentos metodológicos a realização de entrevista semiestruturada com apenas um professor/a de Biologia que será gravada via remota de forma individual por meio de plataforma gratuita de videoconferência (google meet) após o participante aceitar mediante a apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Outra etapa da metodológica consistirá na análise documental em relação a este procedimento será necessário disponibilizar para pesquisadora acesso dos seguintes documentos: **Projeto de Formação Docente do estado de Mato Grosso (caso a escola tenha), Projeto de Formação da Escola e Projeto Político Pedagógico.**

Informo que enquanto pesquisadora me comprometo a:

5. Informo que este projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/Humanidades/UFMT (documento anexo), apresentando parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa. Em relação a análise ética deverá;
6. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.

7. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções N° 466/12 e N° 510/16 do CNS.
8. Como benefício para a instituição, após a finalização do projeto de pesquisa, os resultados deste estudo investigativo será divulgado e devolvido para esta instituição e para as unidades escolares que farão parte deste processo espera-se que são as contribuições deste trabalho possa subsidiar e implementar as políticas de formação docente no estado de Mato Grosso, além de auxiliar as escolas pesquisadas na elaboração e/ou reestruturação dos seus projetos de formação, uma vez que, os elementos deste estudo serão as análises dos percursos formativos que permeiam a formação centrada na escola e os participantes envolvidos na pesquisa, serão aqueles que vivenciam a realidade, tende a possibilitar outros benefícios, pois serão momentos de valorização das opiniões individuais dos participantes poderão expressar suas necessidades em relação ao espaço de formação e reflexão acerca da prática, em busca de possíveis soluções.

Nestes termos, a Escola Estadual (Colocar nome da Escola por gentileza) Rondonópolis-MT (SEDUC – MT) está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante deste projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo dos documentos solicitados pela pesquisadora.

Data:10/03/2021.

Nome da Pesquisadora: Clatione Almeida de Magalhães

Assinatura da pesquisadora: _____

Eu, (Nome do diretor), diretor da Escola Estadual(Colocar nome da Escola por gentileza) município de Rondonópolis-MT (SEDUC – MT) , autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima.

Data:10/03/2021.

Assinatura e carimbo institucional: _____