

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

RENATA RIBEIRO MONTEIRO

**PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES
DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE NORTEIAM OS PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ESCOLA**

**RONDONÓPOLIS - MT
2015**

RENATA RIBEIRO MONTEIRO

**PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES
DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE NORTEIAM OS PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

**RONDONÓPOLIS - MT
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M775p Monteiro, Renata Ribeiro.
Professores de Língua Portuguesa : uma análise das concepções de formação contínua que norteiam os processos de desenvolvimento profissional na escola / Renata Ribeiro Monteiro. -- 2015
154 f. ; 30 cm.

Orientadora: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Formação contínua de professores. 2. Formação centrada na escola. 3. Concepções de formação. 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
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE NORTEIAM OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ESCOLA"

AUTOR: Mestranda Renata Ribeiro Monteiro

Dissertação defendida e aprovada em 27/03/2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Maria do Horto Salles Tiellet
Instituição : Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Examinador Suplente Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,30/03/2015.

Aos professores que acreditam que investir em sua formação é uma das possibilidades de contribuir na melhoria do ensino que oferecem.

A meus pais, Júlio e Lica, que tanto se empenharam na educação de seus doze filhos.

Ao meu esposo Alessandro, que sempre me apoiou, suprimindo minha falta nos momentos de ausência!

Às minhas filhas Mariana, Maria Clara e Gabriela - motivos de alegria e ânimo em minha vida!

AGRADECIMENTOS

A **Deus** e a **Nossa Senhora Aparecida** - mãe intercessora, presenças constantes nesta caminhada, permitindo a concretização de mais um sonho em minha vida profissional.

Aos **meus pais**, que, apesar de tantas dificuldades, lutaram incansavelmente para dar estudo aos seus doze filhos. A vocês, papai e mamãe, minha eterna gratidão!

Aos meus **familiares** que a todo instante estiveram ao meu lado, encorajando-me nos momentos difíceis e desafiadores, em especial a minha irmã Terezinha Ávila que me incentivou a ingressar no Programa de Pós-Graduação da UFMT – Campus de Rondonópolis.

Ao meu esposo **Alessandro**, pelo companheirismo e apoio incondicional, possibilitando-me uma maior dedicação aos estudos e eventos oportunizados durante o curso de Mestrado.

Às minhas três filhas, **Mariana, Maria Clara e Gabriela**, que, mesmo com a pouca maturidade, compartilharam comigo momentos de angústias e souberam compreender os constantes momentos em que necessitava “isolar-me”, ou ausentar-me do convívio familiar.

À minha sogra **Mariana Garcia Lara**, pelas palavras de apoio e ânimo e, principalmente, pelo cuidado constante dedicado às minhas filhas. Obrigada por tudo!

À **coordenadora** do PPGEduc Professor Dr^a **Raquel Gonçalves Salgado**, pela competência e atenção dedicada em todos os momentos que necessitamos de suas valiosas orientações.

À **Secretária** do Programa **Anabel Beatriz de Col**, pela disponibilidade e gentileza no serviço prestado frente ao encaminhamento dos processos administrativos.

Aos **professores do Programa de Pós- Graduação da Ufmt – Campus de Rondonópolis**, pelas aulas motivadoras, fazendo com que sentíssemos a necessidade de nos tornarmos pesquisadores de nossa prática. De modo especial, agradeço a Professora **Eglen Sílvia Pipi Rodrigues** que oportunizou-me uma importante experiência com a docência no ensino superior, por meio do estágio. Obrigada Professora, por nos ensinar, na prática, que coerência e responsabilidade são elementos essenciais no exercício da profissão!

À **Professora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues**, exemplo de dedicação e seriedade no exercício da docência. Obrigada por acreditar na minha capacidade e orientar-me de maneira segura, apontando possíveis caminhos para a realização deste estudo.

Meus sinceros agradecimentos a **Professora Simone Albuquerque da Rocha**, que nesses dois anos sempre nos atendeu com alegria e muita disposição, auxiliando-nos para que pudéssemos superar limites e alcançar nossos objetivos! Agradeço, ainda, por aceitar gentilmente o convite a fazer parte da banca examinadora, como membro interno, apontando valiosas contribuições a esta pesquisa.

Aos **colegas de turma (2013)**, pelos diálogos e discussões enriquecedoras, oportunizados durante as aulas, favorecendo meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, agradeço

a **Luci e Soila**, amigas de todas as horas, com quem dividi minhas angústias e também momentos de alegria, vivenciados nesses dois anos de mestrado.

Agradeço imensamente aos **sujeitos colaboradores** envolvidos nesta pesquisa, que cordialmente se disponibilizaram na realização de entrevistas e forneceram materiais solicitados por esta pesquisadora.

À **Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT)** que concedeu-me apoio financeiro por meio da bolsa estudante, bem como à **Secretaria Estadual de Educação e Prefeitura Municipal De Rondonópolis** que permitiram meu afastamento nesses dois anos de Mestrado, possibilitando que eu me dedicasse integralmente aos estudos e realização desta pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas que, de forma direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse realizar esta pesquisa e consolidar este sonho enquanto profissional docente!

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Tomando como premissa que a forma de como o sujeito concebe o que seja formação contínua implica tanto no processo de elaboração de projetos e programas formativos quanto na própria forma de atuação do sujeito dentro desse processo, consideramos relevante pesquisar as concepções de formação contínua de professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Mato Grosso, envolvendo os diferentes segmentos que estão imbricados nessa teia formativa, sejam eles: professores de Língua Portuguesa; coordenador pedagógico; professor formador, representante do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica (CEFAPRO); assessor pedagógico e superintendente de formação dos profissionais da Educação Básica- SEDUC. Pautando-se numa abordagem qualitativa, o processo de investigação seguiu os passos da Análise de Conteúdo preconizada por Laurence Bardin. Como instrumentos de coleta foram utilizados questionários (caracterização dos sujeitos), entrevistas e análise documental. Os sujeitos colaboradores são professores efetivos de Língua Portuguesa, da rede estadual, totalizando dez (10) docentes envolvendo os diferentes segmentos citados. Desse modo, apoiando-nos no referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa, a análise de conteúdo, enquanto método de pesquisa, fundamentou-se no confronto dos dados obtidos a partir das entrevistas, realizadas individualmente, com os documentos legais que normatizam a formação contínua no estado de Mato Grosso. Percorrendo tais etapas, este estudo buscou responder aos seguintes questionamentos: Será que as políticas públicas de formação contínua estão em consonância com as necessidades formativas almejadas pelos profissionais docentes? A estrutura e organização do Projeto Sala de Educador enquanto política de formação contínua têm oportunizado a participação efetiva dos professores? Quais concepções sobre a formação contínua têm os professores de Língua portuguesa a respeito dos programas formativos dos quais participam? A pesquisa traz dados que retratam a importância da formação contínua, como forma de crescimento pessoal e profissional, de maneira que os educadores apontaram que, para o exercício de sua função, precisam estar continuamente em formação, visando aprimorar seus conhecimentos, habilidades e técnicas metodológicas que possam auxiliá-los nos desafios da prática docente. Entretanto, constatamos que ainda predomina uma visão pragmatista da formação à medida que esta é caracterizada como processos de atualização, aperfeiçoamento e capacitação docente. A pesquisa revelou, também, que, na visão dos segmentos coordenação pedagógica e professores, os processos formativos implementados nas escolas apresentam caráter prescritivo, afetando a autonomia e a qualidade da formação docente. De modo geral, os professores afirmaram que a formação pouco tem contribuído para as suas práticas docentes. Em justificativa a esse fato, os sujeitos apontaram: discussões voltadas para temas mais gerais; descontinuidade nas temáticas abordadas; ausência de formação na área específica de atuação e, também, sobrecarga de trabalho, dificultando a participação nos encontros de estudos. Em síntese, esta pesquisa revelou que ainda não há consonância entre as concepções dos profissionais de Língua Portuguesa e o que a Política de Formação do Estado de Mato Grosso preceitua enquanto propostas formativas para esse segmento.

Palavras-chave: Formação contínua de professores. Formação centrada na escola. Concepções de formação.

ABSTRACT

This study is the result of a master research developed jointly to the Pos-Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, Rondonópolis college city (PPGEDU / UFMT / CUR). It is included in Teacher Training and Educational Public Policy branch. It assumes as its premise that the way in which the subject conceives to be continuous training implies both on the process of developing projects and training programs as on the subject's performance in this process. Based on it, we consider relevant searching further state of Mato Grosso public network Portuguese teacher's conception continued education. It involves the different segments intertwined in this formative web, be they Portuguese teachers; pedagogical coordinator; former teacher, representative of the Center for Training and Maintenance of Basic Education Professionals (CEFAPRO); pedagogical advisor and head of training for professionals of Education basically SEDUC. Based on qualitative approach, research process followed the steps of Content Analysis, recommended by Laurence Bardin. As data collection instruments, it used questionnaires (for subjects characterizing), interviews and document analysis. Employees subjects are longtime job portuguese language teachers on state system, englobing ten teachers from all those different segments already mentioned. Thus, supported on Content Analysis theoretical framework as research method, analysis arise from confronting interviews individually collected with the legal documents that regulate continued education in the state of Mato Grosso. Going through such steps, this study sought answering the following questions: do the policies of continued education are in line with teachers' needs and desire? Structure and organization of the Educator's room Project as continued education policy have allowed effective teachers participation? What views on continuing education do Portuguese Language teachers hold about continued education programs in which they have participated? Research presents data which reflect continued education relevance as a means of personal and professional growth. It gets clear since educators pointed out that, for the exercise of their function, they must continually constructing their formation. Yet, according to them, it aims at improving their knowledge, skills and methodological techniques can help them in the teaching practice challenges. However, we found that still prevails a pragmatic view on continued education because it is characterized as upgrade, improvement and training processes. In general, teachers assert that training has low contribution to their teaching practices. In justification for such fact, the subjects pointed it out: discussions focused on more general topics; discontinuity in themes addressed; lack of training in the specific area of performance and also overload work, making it difficult to participate in studies dating. In summary, this study showed that there is still no consonance between the concepts of portuguese-speaking professionals and which Mato Grosso State Training Policy stipulates as training proposals for this segment.

Keywords: Teacher continued education. Training focused on school. Conceptions of training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Unidades e categorias temáticas.....	26
Quadro 2 - Termos destacados no processo de exploração dos materiais de pesquisa	28
Quadro 3 - Identificação dos sujeitos colaboradores.....	33
Quadro 4 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa - sujeitos entrevistados.....	117
Figura 1 Mapa dos pólos geoeeducacionais dos Cefapros e número de municípios atendidos	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica
CEFOR	Centro de Formação Permanente de Professores
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FESURV	Universidade de Rio Verde
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos
PAR	Programa de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	Programa de Educação Continuada
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROCAP	Programa de capacitação de professores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores

PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PSE	Projeto Sala de Educador
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação Nacional para a Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SUFP	Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica
TAE	Técnicos Administrativos Educacionais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	19
2.1 Por que investigar “concepções de formação contínua de professores de Língua Portuguesa”?	19
2.2 Pressupostos teóricos da abordagem de pesquisa	21
2.3 O enfoque metodológico	24
2.3.1 Percurso e procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados	27
2.4 Critérios utilizados na seleção dos colaboradores da pesquisa	31
3 FORMAÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	34
3.1 Formação contínua: introdução ao tema	36
3.2 Concepções de formação traduzidas nas diferentes terminologias	40
3.3 Formação contínua de professores: características dos processos formativos	42
3.4 Formação de professores: contribuições para o exercício da docência	45
4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO: PANORAMA HISTÓRICO	48
4.1 Reformas educacionais a partir da década de 1990: influências no contexto nacional da educação	48
4.2 Princípios legais que normatizam a formação contínua na escola	53
4.3 Políticas de formação contínua: programas desenvolvidos nas últimas décadas	56
4.4 O Projeto Sala de Educador como política de formação contínua no Estado de Mato Grosso	60
5 FORMAÇÃO CONTÍNUA CENTRADA NO AMBIENTE ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DOS COLABORADORES	65
5.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA: A CONCEPÇÃO DOS GESTORES	69
5.1.1 Concepções sobre formação contínua	70
5.1.2 Estrutura e organização dos processos formativos na escola	76

5.1.3 Relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa	80
5.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DA ÁREA DE LINGUAGENS – CEFAPRO	85
5.2.1 Concepções sobre formação contínua	87
5.2.2 Estrutura e organização dos processos formativos na escola	94
5.2.3 Relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa	100
5.3 FORMAÇÃO CONTÍNUA: A CONCEPÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 103	
5.3.1 Concepções sobre formação contínua	105
5.3.2 Estrutura e organização dos processos formativos na escola	108
5.3.3 Relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa	113
5.4 FORMAÇÃO CONTÍNUA: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	116
5.4.1 Concepções sobre formação contínua	117
5.4.2 Estrutura e organização dos processos formativos na escola	121
5.4.3 Relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa	125
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	131
REFERÊNCIAS	138
LISTA DE APÊNDICES	145

1 INTRODUÇÃO

Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo.

Maurice Tardif.

Diversos estudos têm sido realizados acerca do tema “Formação de Professores”, dentre os quais destacamos Mizukami (2005-2006), Gatti (2008), Zeichner (2009) e Andrade (2012). Vista como meio de contribuir para o desenvolvimento profissional, a formação se constitui em uma temática amplamente discutida por diversos pesquisadores que refletem e apontam caminhos no sentido de que os processos formativos não sejam apenas propostas teóricas, mas que resultem em atividades que envolvam as práticas pedagógicas, auxiliando os professores e propondo possíveis soluções aos desafios encontrados no cotidiano escolar, mais especificamente da sala de aula.

Assim, é possível afirmar que a formação é, atualmente, uma preocupação não apenas dos professores formadores, mas da categoria docente em geral, tendo em vista que os resultados demonstrados por meio dos sistemas de avaliação revelam dados pouco animadores em relação à qualidade do ensino ofertado. Entretanto, é preciso ter claro que ela compõe apenas um dos elementos responsáveis para o sucesso do aluno nas questões que envolvem sua aprendizagem, de maneira que outros fatores relacionados às condições de trabalho do professor, infraestrutura das escolas, condições de garantia ao ingresso/permanência da criança no espaço escolar dentre outros, influenciam de forma decisiva no processo ensino aprendizagem, impedindo ou possibilitando melhorias na qualidade da educação nos diferentes níveis de escolaridade.

Pesquisas realizadas, incluindo o relatório publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes - OCDE, 2006), indicam que a prática docente constitui fator decisivo para garantir uma boa aprendizagem ou resultar em experiências de insucesso na vida escolar dos alunos. Tal constatação reafirma a necessidade da formação contínua, de maneira que possa contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional do professor. Assim, Day (1999) salienta que:

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o

processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (DAY, 1999, p. 4 apud MARCELO, 2009a, p.10)

Nessa perspectiva, é possível ter claro que a formação precisa acontecer, seja de forma individual e/ou coletiva, nos ambientes escolares, ou em qualquer espaço destinado a tais atividades. Contudo, é imprescindível que ela se constitua em momentos de estudos que venham subsidiar os docentes no aprofundamento dos conhecimentos, reflexão crítica sobre a realidade educacional e as dificuldades encontradas no exercício da profissão.

Além disso, o professor deverá contar, ainda, com o apoio de instituições de formação. No caso de Mato Grosso, além da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), há os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica – Cefapros¹, os quais oferecem formação específica em cada área do currículo escolar para os profissionais da rede pública estadual de Mato Grosso, foco da presente pesquisa.

É certo que, além do que foi exposto aqui sobre a necessidade da ampliação das condições de formação docente e da própria responsabilidade da prática pedagógica para com a aprendizagem do aluno, faz-se necessário também que haja, por parte dos gestores governamentais, implementação de políticas públicas que contemplem maiores investimentos em infraestrutura das escolas, materiais didáticos que favoreçam o uso das tecnologias em sala de aula e, ainda, que priorizem as condições de trabalho e carreira docente.

Entretanto, a presente investigação preocupa-se especificamente com um dos elementos já citados que está relacionado diretamente com a questão do ensino e da aprendizagem, qual seja: a formação docente. Referindo-se especificamente a esta pesquisa, ressalta-se que esta se volta para as concepções sobre formação contínua de professores, envolvendo profissionais da área de Língua Portuguesa, da rede pública estadual de Mato Grosso.

Importante salientar que o termo formação tem sido objeto de diferentes entendimentos vinculado às políticas públicas e às práticas formativas desenvolvidas em diversos espaços educativos. Ressalta-se, também, que há diversas concepções e definições de

¹ Quando nos referirmos aos órgãos oficiais de formação Sufp e Cefapro, as respectivas siglas serão escritas apenas com a inicial maiúscula, pois é este o padrão utilizado nos documentos oficiais de formação, aqui analisados.

termos como: formação, atualização, aperfeiçoamento, treinamento, capacitação e muitas vezes, no cotidiano escolar, essas terminologias são mal compreendidas ou até mesmo vistas como sinônimas; fato que implica diretamente e reflete de forma negativa no planejamento/ execução das práticas formativas docentes.

Desse modo, tomando como ponto de partida a premissa de que a forma como o sujeito concebe o que seja formação contínua implica tanto no processo de elaboração de projetos e programas formativos quanto na própria forma de atuação do sujeito seja como gestor, coordenador pedagógico, representantes de instituições formativas ou mesmo atuando como professor, a quem, em última instância, se destina a formação contínua, consideramos relevante pesquisar as concepções de formação contínua de professores de Língua Portuguesa.

Para tanto, no processo de investigação, entendemos ser necessário que o estudo envolvesse os diferentes segmentos que estão imbricados nessa teia formativa, quais sejam: quatro (04) professores de Língua Portuguesa da escola estadual pesquisada; dois (02) coordenadores pedagógicos da mesma escola na qual trabalham os professores pesquisados; dois (02) professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica (Cefapro) – polo de Rondonópolis; um (01) assessor pedagógico da Assessoria Pedagógica de Rondonópolis e uma (01) superintendente de formação e avaliação dos profissionais da Educação Básica da SEDUC, totalizando dez (10) sujeitos colaboradores.

Assim, a presente pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: Será que as políticas públicas de formação contínua estão em consonância com as necessidades formativas almejadas pelos profissionais docentes? A estrutura e organização do Projeto Sala de Educador, enquanto política de formação contínua, têm oportunizado a participação efetiva dos professores? Quais concepções sobre a formação contínua têm os professores de Língua portuguesa a respeito dos programas formativos dos quais participam?

Diante do que foi exposto até o momento sobre a relevância da discussão em torno da formação contínua do professor, esta investigação tem por objetivo geral pesquisar as concepções de formação contínua de professores, reveladas por profissionais que atuam na rede estadual de ensino de Mato Grosso, analisando as perspectivas dos sujeitos envolvidos e se elas apresentam consonância ou discrepância em relação às proposições contempladas nos documentos oficiais de formação. Como objetivos específicos definiram-se:

- Analisar as concepções de formação contínua que orientam os processos formativos desencadeados nas escolas, na perspectiva de profissionais docentes da área de Língua, envolvendo os diferentes segmentos, quais sejam: **gestores** (Sufp/Assessoria Pedagógica); **professores formadores do**

Cefapro; coordenadores pedagógicos e professores que atuam em sala de aula;

- Averiguar se a estrutura e organização do Projeto Sala de Educador oportunizam a participação efetiva dos professores.
- Verificar se as políticas públicas de formação contínua estão em consonância com as necessidades formativas almejadas pelos profissionais docentes.

Salienta-se que o estudo em questão envolve profissionais de Língua Portuguesa pelo fato de ser a área de atuação desta pesquisadora. Além disso, é possível constatar que houve, no final dos anos de 1990, especialmente a partir da década de 2010, uma visível preocupação, por parte do governo federal, em implementar diferentes programas de formação contínua de professores, principalmente voltados para a questão da linguagem e da matemática, dentre eles destaque: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR); Pró-Letramento e o recente Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A presente dissertação foi estruturada em cinco capítulos centrais. No capítulo intitulado **Caminhos metodológicos** delineamos a metodologia utilizada, bem como os instrumentos de coleta dos dados. Inclui-se aqui uma descrição minuciosa do percurso metodológico por meio do qual a pesquisa foi realizada, destacando também os critérios adotados para a escolha dos sujeitos colaboradores deste estudo.

Em **Formação docente: pressupostos teóricos**, abordamos os subsídios teóricos sobre a formação contínua que fundamentaram esta pesquisa. Embasados em estudos e reflexões acerca da temática em questão, nesta parte traçamos uma discussão a respeito das diferentes concepções de formação, destacando as características, limites/desafios e possíveis contribuições dos processos formativos para a prática docente. Assim, apoiando-nos em Carlos Marcelo (2009a), quando discute sobre a questão do desenvolvimento profissional docente e afirma que tal processo se associa a outros termos, situando, dentre eles, a **formação contínua**, nossa opção neste trabalho foi por esta nomenclatura. Entretanto, quando nos referirmos a documentos e obras que utilizam “formação continuada”, “formação permanente” ou “educação continuada” respeitamos a redação original dos materiais utilizados, todavia, quando se tratar de nossa própria escrita, utilizaremos apenas formação contínua.

Apresentamos um breve panorama histórico no capítulo **Políticas de formação contínua de professores da rede estadual de Mato Grosso**, com a finalidade de refletir sobre as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990. Destacamos,

também, os princípios legais que regulamentaram a formação contínua na escola, elencando, de maneira sucinta, os principais programas de formação desenvolvidos nas últimas décadas; por último, contextualizamos a implementação do Projeto Sala de Educador (PSE) como política de formação contínua no Estado de Mato Grosso.

Na última parte deste estudo designada **Formação contínua centrada no ambiente escolar: a percepção dos profissionais/sujeitos da pesquisa** tratamos especificamente da análise dos dados coletados nesta pesquisa. Subdividido em quatro seções, este capítulo contemplou uma análise das concepções dos sujeitos/colaboradores, alicerçada nos pressupostos teóricos que subsidiaram este estudo e nos princípios legais que normatizam a formação de professores no sistema educacional brasileiro.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo trazemos, inicialmente, uma breve discussão sobre os motivos e a importância de se realizar uma pesquisa com a temática “concepções de formação contínua de professores de Língua Portuguesa”. Descrevemos, também, os pressupostos teóricos que fundamentaram a opção metodológica adotada neste estudo, os caminhos percorridos durante a pesquisa, bem como os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados coletados para posterior análise.

Ao final, foram sintetizados os critérios utilizados na seleção dos sujeitos colaboradores que participaram desta pesquisa, sendo que o perfil de cada sujeito entrevistado foi delineado no capítulo de análises, onde abordamos as reflexões e os “achados” evidenciados nesta investigação.

2.1 Por que investigar “concepções de formação contínua de professores de Língua Portuguesa”?

O interesse pela temática desta investigação surge de uma inquietação pessoal desta pesquisadora, relacionada à necessidade de buscar continuamente subsídios teórico-metodológicos que pudessem contribuir para a melhoria de nossa prática pedagógica, enquanto profissional da área de Língua Portuguesa.

Ao longo de quase vinte anos dedicados à educação no Estado de Mato Grosso, incluindo rede municipal e estadual, acreditamos que a formação, enquanto espaço de reflexão, constitui um dos pilares para se alcançar êxito em qualquer atividade, especialmente quando se trata da atividade docente. Entretanto, concordamos com Rodrigues (2004, p.34) quando afirma que a formação não pode ser reduzida a “projetos e programas muitas vezes aligeirados e de qualidade duvidosa em nome da urgência de se elevar o nível da educação brasileira”.

O contexto atual evidencia que as discussões e proposições acerca da formação de professores têm ganhado destaque nas políticas educacionais brasileiras. Com a aprovação da Lei 9.394/96, cada estado foi responsabilizado por criar estatutos ou planos de carreira para o magistério como forma de promover a valorização dos profissionais da Educação e garantir-lhes o direito à formação contínua, inclusive concedendo licenças remuneradas, quando houver necessidade, conforme preceitua o Art.67 da referida lei.

Com isso, a maioria dos estados brasileiros, incluindo Mato Grosso, tem elaborado e implementado políticas de formação que contemplem as necessidades apontadas pelos

profissionais docentes, mantendo como foco a melhoria do ensino aprendizagem e, conseqüentemente, elevação dos baixos índices revelados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em cada município.

Partindo da ideia de que os processos formativos devem fundamentar-se no “valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor” (GARCIA, 1992, p.53), a formação contínua na escola vem ganhando destaque, passando a ser vista como importante ferramenta, principalmente a partir dos anos de 1990 e, no Brasil, com maior ênfase após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Em Mato Grosso, a formação contínua dos profissionais da Educação, que acontece no ambiente escolar, foi estruturada a partir de um projeto de formação pensado e iniciado por um grupo de professores pertencentes a uma escola estadual do município de Rondonópolis, que se reuniam para discutir e estudar questões abordando os desafios da prática pedagógica, vivenciados por aqueles educadores. Segundo Favretto (2004, p.39), a ampliação daquele projeto às demais escolas do município configurou-se num “[...] grande marco na história da formação continuada do estado de Mato Grosso tendo em vista que a Escola citada foi o embrião dos Centros de Formação de Professores² (CEFAPROs)”.

Ao discutir a questão da institucionalização da formação, Imbernón (2010, p.19) afirma que a década de 1980, na tentativa de buscar a competência profissional docente, configurou-se num período de profundas mudanças no setor educacional. No entanto, o autor destaca pontos negativos e afirma que a institucionalização da formação, da maneira como foi efetivada, contribuiu significativamente para que ela se restringisse a “*cursos padronizados*”, caracterizando-se em formações pontuais oferecidas simultaneamente a grupos diversificados, desconsiderando, assim, as necessidades dos educadores, oriundos de diferentes instituições escolares e realidades distintas.

Nessa mesma visão, Rodrigues (2004, p.36) ressalta que, apesar de haver um consenso de que a escola “é a unidade básica de mudança e formação”, os projetos de formação, em sua maioria, são

planejados e desenvolvidos fora do contexto escolar, têm caráter prescritivo e, por objetivarem a implantação de projetos/programas/metodologias em amplos contingentes de escolas, não têm a possibilidade de considerar as particularidades das unidades de ensino e realidades locais. (RODRIGUES 2004, p.36)

² Embora o Cefapro não seja nosso objeto de estudo, abordaremos brevemente no capítulo quatro (4), item 4.4 uma discussão sobre esta instituição, tendo em vista que os profissionais que atuam neste centro como professores formadores têm a função de orientar na elaboração e acompanhamento do projeto de formação desenvolvido nas escolas. Uma contextualização histórica e os percursos que deram origem ao Cefapro estão contemplados em estudos realizados por Favretto (2004), Rodrigues (2004), Nogueira (2007) e Troian (2012).

Canário (1998, p.13) também destaca a importância de se pensar em modelos de formação que contemplem o ambiente de trabalho do professor como *locus* privilegiado. Nesse aspecto, acrescenta que os processos formativos precisam transpor o patamar da “reciclagem” a “recursividade”, de forma que o professor se assuma como sujeito desse processo e as experiências, vivenciadas no cotidiano escolar, constituam elementos centrais de estudo e reflexão. Assim, o autor enfatiza que “o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades da formação [...]” e a formação centrada na escola vista como “estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas”.

Ponderamos, ainda, que a formação contínua na escola deve partir das necessidades e anseios do grupo, de forma que haja participação efetiva daqueles que estão diretamente envolvidos no fazer pedagógico. Isso implica em conceber que os projetos de formação sejam mais do que simples formas de atualização, é preciso “criar espaços de formação, de pesquisa [...], e os formadores devem criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”. (IMBERNÓN, 2010, p.11)

Diante desses pressupostos, esta pesquisa toma como objetivo central pesquisar as concepções de formação contínua de professores, reveladas por profissionais que atuam na rede estadual de ensino de Mato Grosso, analisando as perspectivas dos sujeitos envolvidos e se elas apresentam consonância ou discrepância em relação às proposições contempladas nos documentos oficiais de formação.

2.2 Pressupostos teóricos da abordagem de pesquisa

Pautando-nos numa abordagem qualitativa, o processo de investigação percorreu etapas que, por meio de análises interpretativas, buscou responder aos seguintes questionamentos: Será que as políticas públicas de formação contínua estão em consonância com as necessidades formativas almejadas pelos profissionais docentes? A estrutura e organização do Projeto Sala de Educador enquanto política de formação contínua têm oportunizado a participação efetiva dos professores? Quais concepções sobre a formação contínua têm os professores de Língua portuguesa a respeito dos programas formativos dos quais participam?

Concordando com Ghedin e Franco (2011, p.40-43) quando afirmam que “a educação é uma prática social humana; um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo história e circunstâncias” e que ela como objetivo “a humanização do homem, integrando sempre um sentido de emancipação às suas ações”, o processo de investigação

considera que os procedimentos metodológicos utilizados devem permitir uma relação dialógica, de maneira que os conhecimentos a serem construídos possibilitem aos sujeitos participantes, incluindo o pesquisador, “condições formadoras e incentivadoras dessa emancipação, o que poderá facilitar a transformação democrática das condições de vida e existência dos sujeitos”.

Sendo assim, este estudo apoia-se nos pressupostos metodológicos adotados pela abordagem qualitativa, que teve suas origens por volta dos anos de 1970 e surgiu num contexto histórico em que havia preocupação dos países latino-americanos em melhorar as condições de ensino e, conseqüentemente, a qualidade na Educação. Conforme Ghedin e Franco (2011, p.59), essa abordagem ancorou-se nos fundamentos teóricos advindos dos “estudos das correntes filosóficas da fenomenologia e do marxismo, pautadas no desafio de trazer para o plano do conhecimento, da ciência, a dialética da realidade”.

Ludke e André (1986) evidenciam a importância da abordagem qualitativa para os estudos desenvolvidos na área educacional e afirmam que as pesquisas que envolvem situações do cotidiano escolar têm privilegiado esse paradigma de investigação devido ao seu caráter subjetivo de análise, levando em conta não apenas os resultados, mas, sobretudo, os percursos da investigação, o contexto social e os sujeitos envolvidos (pesquisadores e colaboradores), permitindo alcançar os achados da pesquisa.

Nessa mesma linha, Maria Laura Franco (2008) também afirma que a maioria das pesquisas que envolvem questões/práticas docentes é direcionada por esta abordagem e utiliza-se de técnicas e instrumentos diversificados no processo de investigação, pressupondo um maior comprometimento tanto do pesquisador como dos sujeitos envolvidos nas análises dos processos e dos resultados da investigação.

Ao descrever sobre a questão dos métodos que envolvem o processo de pesquisa em educação, Ghedin e Franco (2011, p. 60-68) refletem que as pesquisas qualitativas, desenvolvidas nas últimas décadas, foram determinantes para a consolidação de alguns pressupostos, de forma que “novas compreensões vão sendo incorporadas ao conhecimento educacional”, entre as quais os autores destacam:

- ✓ A figura do *professor*, que passa de objeto a sujeito da pesquisa, de maneira que os estudos se voltam para a formação, para as necessidades/angústias e as diferentes situações vivenciadas por ele no processo educativo, permitindo que a realidade passe a ser analisada na perspectiva do professor e não sobre ele;
- ✓ A valorização do *cotidiano* como espaço onde “as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas”. Assim o contato direto do pesquisador com o

ambiente em que ocorre o fenômeno educativo permitirá a descoberta de fatos imprevisíveis, possibilitando-lhe “refletir com maior profundidade sobre algum aspecto da pesquisa”;

- ✓ *A realidade social* “que passa a ser compreendida como algo composto de múltiplas significações, de representações que carregam o sentido da intencionalidade”;
- ✓ Por fim, ressaltam também a ampliação nas *técnicas de pesquisa*, visto que a pesquisa qualitativa pressupõe interpretação profunda e minuciosa dos fatos, considerando os sujeitos envolvidos, o cotidiano e as relações entre estes. Assim, por meio de posturas reflexivas, buscar-se-á garantir o caráter de cientificidade que deve permear o processo de investigação (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 60-68).

Bogdan e Biklen (1994, p.17), em estudo realizado sobre a pesquisa qualitativa, apontam algumas características destacando o caráter de flexibilidade presente nesse modelo por meio do qual, utilizando-se de variados instrumentos de coleta, o pesquisador possibilitará aos seus colaboradores “expressar livremente suas opiniões sobre determinados assuntos”. Destaca-se, ainda, seu caráter descritivo, permitindo que os dados obtidos sejam delineados por meio de palavras ou imagens, de forma a possibilitar uma análise dos fatos e situações a partir da percepção dos sujeitos participantes.

Segundo Ludke e André (1986, p.4-5), o pesquisador no contexto investigativo assume papel relevante, visto que o caráter de neutralidade na pesquisa já não se configura como critério de cientificidade; do mesmo modo “os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e suposições”, dessa forma o conhecimento é construído “a partir da interrogação que ele faz dos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto”.

Ghedin e Franco (2011, p.72) também salientam a importância do olhar do pesquisador diante dos sujeitos e do objeto investigado, de maneira que a construção do conhecimento se dá nas relações entre ambos, pautadas numa postura reflexiva do pesquisador. Nessa perspectiva, o processo de investigação requer desse indivíduo um olhar minucioso e detalhado perante as situações e os dados, caracterizado pelos autores como forma de “interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados”.

Para tanto, os referidos autores ressaltam a necessidade de se adotar posturas reflexivas buscando uma compreensão dos fatos por meio de um olhar interpretativo,

considerando que o conhecimento se constrói nas relações e na “comunicação estabelecida entre o sujeito, o objeto e os conceitos que possibilitam sua comunicação como realidade cognoscível” (2011, p.72). A realidade a ser investigada, por sua vez, constitui algo a ser desvelado pelo pesquisador, através de um olhar que busca visualizar aquilo que não é visível, esclarecer o que se mostra duvidoso, de modo que esse “exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.78).

2.3 O enfoque metodológico

Apoiando-se no método da Análise de Conteúdo, delineado por Laurence Bardin (2011), o estudo que ora se apresenta traz os resultados de uma investigação subsidiada pelo paradigma interpretativo de análises, que buscou retratar com veracidade as informações evidenciadas por meio dos dados coletados.

Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo, como método investigativo, tem suas origens na década de 1920, quando Harold Lasswell começou a utilizá-la para analisar textos de imprensa e propagandas no período da Primeira Guerra Mundial. Posteriormente, nas décadas de 1940- 1950 essa técnica passou a ser utilizada para analisar “símbolos” e textos relacionados às questões políticas da época, de modo que esse período foi marcado por um crescente aumento de especialistas nessa abordagem, destacando-se dentre eles: H. Lasswell, J.M. Goldsen, D. Kaplan, N. Leites, A. Mintz, entre outros.

Como resultado dos estudos realizados por diversos pesquisadores, incluindo americanos e franceses, houve a sistematização dos princípios e regras, elaboradas por E. Berelson e P. Lazarsfeld, a partir das quais ela foi definida por Berelson como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p.24).

Entretanto, o reconhecimento dessa importante metodologia atingiu seu ápice em 1977, com a publicação da obra *L'analyse de contenu*, por Laurence Bardin, que, conforme Triviños (2008, p. 159), constitui uma “obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo, onde este método poder-se-ia dizer foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica de seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais”, de modo que nela são delineadas as etapas e os procedimentos que devem seguidos pelo pesquisador, considerando o caráter da objetividade e cientificidade, essenciais para a validação das pesquisas. Em sua obra, Laurence Bardin descreve a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Como método de pesquisa, a Análise de Conteúdo se propõe a investigar e posteriormente emitir inferências sobre os diversos textos, em suas diferentes modalidades, de maneira que as regras para sua aplicação não se encontram prontas para serem aplicadas, mas precisam ser adequadas ao contexto e aos objetivos pretendidos no processo de investigação, permitindo-se “efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração” (BARDIN, 2011, p.48).

Constituindo um instrumento essencial para a compreensão dos significados exteriorizados em cada discurso, Chizzotti (2008, p. 98) afirma que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”, buscando ir além dos significados percebidos numa leitura simples e linear.

Bardin (2011, p.45) ao discorrer sobre os procedimentos utilizados na Análise de Conteúdo, ressalta que sua essência está em permitir a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...]”, visando responder a dois questionamentos: “o que levou a determinado enunciado? Quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?”.

Nessa perspectiva, esta investigação apoiou-se na modalidade da análise temática que, segundo Maria Cecília Minayo (2007, p. 316), “consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação”, de maneira que o aspecto quantitativo não será considerado, visto que o objetivo central deste estudo é a “inferência” dos dados, numa perspectiva interpretativa dialética da temática em questão, referindo-se especificamente às concepções de formação contínua dos professores de Língua Portuguesa, expressas nas falas de cada sujeito e nos conceitos revelados nos documentos oficiais de formação.

Ao referir-se sobre o processo de categorização, Bardin (2011, p. 148) afirma que este “tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, assumindo uma forma organizada. A técnica de categorização dos dados, segundo a autora, pode ser realizada sob diversos critérios: semânticos; sintático; léxico; expressivo. Para esta pesquisa optou-se pelo critério semântico, aplicado por meio de categorias temáticas.

Importante descrever que este processo pode ser aplicado utilizando-se de dois procedimentos inversos: no primeiro caso são estabelecidas previamente as categorias e os dados vão sendo encaixados, conforme os conteúdos que revelam; no segundo, “o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos [...]. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação” (BARDIN, 2011, p.149).

Para o presente estudo, tomando por base os objetivos almejados nesta investigação, elencamos previamente duas unidades de análises subdivididas em categorias temáticas (Quadro 1), com vistas a permitir uma categorização dos dados, representados neste contexto pelo conteúdo das “mensagens”, extraído na fala de cada sujeito e nas proposições expressas em cada documento analisado. Salientamos que as categorias, aqui definidas, representaram apenas uma primeira proposta de análise, sendo, portanto flexíveis a possíveis alterações, caso os dados indicassem essa necessidade.

Quadro 1- Unidades e categorias temáticas

Segmentos analisados	Unidades de análise	Categorias Temáticas
1- Órgãos oficiais de formação (Sufp/Assessoria Pedagógica/Cefapro)	1-Concepções de formação	1.1 Formação de professores
		1.2 Formação contínua
2- Coordenação Pedagógica	2-Formação contínua na escola	2.1 Papel da formação contínua
3- Professores		2.2 Estrutura e organização da formação contínua na escola
	2.3 Relevância das temáticas trabalhadas	
	2.4 Contribuições da formação contínua	
	2.5 Avanços e desafios apontados pelos sujeitos na participação e mediação dos processos formativos	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2014.

Após o processo de Qualificação e reanálise dos dados, consideramos pertinente abordá-los dentro de três categorias temáticas que passaram a ter o seguinte ordenamento: **concepções sobre formação contínua; estrutura e organização dos processos formativos na escola; relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa.**

No próximo tópico, delineamos os caminhos e os procedimentos que utilizamos no processo de investigação. Esclarecemos que as entrevistas, realizadas individualmente com os sujeitos e o documento que instituiu a política de formação dos profissionais da Educação Básica compuseram o *corpus* para a análise dos dados.

2.3.1 Percurso e procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados

Seguindo a proposta descrita por Laurence Bardin, a Análise de Conteúdo contempla três etapas (descritas aqui de forma breve), as quais subsidiaram as análises das entrevistas e dos documentos oficiais de formação que constituíram o *corpus* desta investigação. São elas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa, denominada **pré-análise**, refere-se ao momento da organização do processo investigativo, estabelecendo um roteiro para o cumprimento das atividades. Configura-se, também, num primeiro contato com o material de pesquisa, ao qual Bardin denomina “leitura flutuante”. Assim, nesta fase realiza-se “a *escolha* dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. (BARDIN, 2011, p. 125, grifos do autor).

A **exploração do material** constitui a segunda etapa e é a concretização da fase anterior. É o momento de se fazer os “recortes”, codificando e criando as categorias e unidades de registro que fundamentarão a interpretação, propriamente dita, dos dados em análise.

Tomando por base as unidades de análise e as categorias previamente definidas, conforme se verifica no Quadro1, destacamos as principais unidades de registro relacionadas às concepções de formação. Salientamos que, nesta etapa foram consideradas as transcrições das entrevistas realizadas e o texto referente à Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

Em síntese, verificamos que a formação contínua foi abordada sob diferentes aspectos e formas de implementação. Os termos que mais se repetiram na fala dos sujeitos colaboradores, bem como no documento de formação da Seduc-MT, no que diz respeito às concepções de formação, estão elencados no Quadro 2.

Conforme se observa, o Quadro 2 foi elaborado esquematicamente com a finalidade de mostrar a frequência das unidades de registro que se destacaram no corpus da investigação. Ressaltamos que o levantamento das principais unidades de registro, realizado manualmente, colaborou significativamente no processo de análise (inferência dos dados) que se encontra no capítulo cinco (05) deste relatório.

Quadro 2 - Termos destacados no processo de exploração dos materiais de pesquisa

Documentos/textos analisados	Termos mais repetidos/frequência
Documento-Seduc (Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica)	processo(s) formativo(s)/contínuos/crítico-reflexivo/permanente (38) atualizar/atualização (14) refletir/reflexão (11) capacitar/capacitação (10) aperfeiçoar/aperfeiçoamento (08) desenvolvimento profissional (06) inovar/inovação (04) crescer/crescimento profissional (03) processo/estudos contínuos (02)
Entrevista - Coordenadora de Formação e Avaliação (Sufp)	processo(s) formativos/contínuos/crítico-reflexivo/permanente (28) desenvolver/desenvolvimento (06) crescer/crescimento profissional (04) aperfeiçoar/aperfeiçoamento (03)
Entrevista - Assessor Pedagógico	buscar (04) inovar/inovação (03) aperfeiçoar (01)
Entrevista – Professoras Formadoras do Cefapro	estudar/estudos (36) autoformação (12) desenvolvimento profissional (08) refletir/reflexão/discussão (06) compartilhar/ compartilhamento de experiências (04) formação permanente (04) capacitar/capacitação (04) continuidade (04) extensão (02)
Entrevista – Coordenadoras Pedagógicas	estudar (09) reflexão/discussão (05) troca de ideias/experiências (05) busca de conhecimentos/soluções (04) inovação (02) aperfeiçoamento (01)
Entrevista – Professores (as)	compartilhar/ trocar experiências (11) buscar conhecimentos/ formação(10) estudos/estudar (09) reflexão/discussão (05)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo, 2014.

Tendo em vista que a implementação e execução das políticas nacionais e estaduais ficam a cargo dos órgãos oficiais de formação, representados pela Sufp, em parceria com as Assessorias Pedagógicas, estes dois segmentos serão analisados conjuntamente no item 5.1 do referido capítulo. Na sequência, os dados referentes ao Cefapro estão contemplados no item 5.2; Coordenação Pedagógica no item 5.3 e, finalizando, trazemos no item 5.4 os dados referentes ao segmento professores de Língua Portuguesa.

A terceira etapa, designada fase do **tratamento dos resultados**, relaciona-se às possíveis inferências ou às “descobertas” a que se pode chegar por meio da interpretação dos dados analisados, através dos processos de classificação e codificação (recortes, enumeração) dos conceitos, bem como da categorização.

Triviños (2008, p.160) ao discorrer sobre a análise de conteúdo salienta que todos esses procedimentos são imprescindíveis na utilização deste método, entretanto justifica que “todos estes suportes “materiais” serão francamente inúteis [...] se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica”. Isso quer dizer que, ao analisar os dados referentes às mensagens - objeto de pesquisa, o investigador deverá se pautar em conhecimentos teóricos que lhe possibilitem realizar comparações e chegar a possíveis inferências, considerando sempre o contexto de produção, bem como as condições socioculturais de quem as produziu.

Minayo (2007, p.308) também se posiciona sobre essa questão e afirma que atualmente todos os esforços aplicados na análise dos dados apontam para a necessidade de “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação”. Para tanto, a autora acrescenta que

[...] todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem. Esse conjunto de movimentos analíticos visa a dar consistência interna às operações. (MINAYO, 2007, p.308)

Como instrumentos de coleta, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos relacionados à formação contínua da rede estadual de Mato Grosso, os quais possibilitaram uma análise comparativa, confrontando os dados obtidos com as ideias expressas nos documentos oficiais que normatizam os espaços de formação, observando, ainda, a legislação vigente no que tange a essa questão.

Considerando as três fases que compõem a análise de conteúdo, este estudo pautou-se, numa **fase preliminar**, na **seleção de materiais diversificados** relacionados à formação

contínua, incluindo leis, decretos e documentos oficiais elaborados pelas instituições formadoras responsáveis pela Educação no Estado de Mato Grosso, bem como na leitura de autores conceituados que desenvolvem pesquisas nesta área, os quais foram utilizados tanto na escrita do capítulo teórico como na análise dos dados.

Sendo assim, na fase inicial da pesquisa, foi necessário realizar um breve panorama sobre as políticas de formação implementadas na Educação brasileira a partir da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96. Este estudo, contemplado no capítulo quatro desta dissertação, contribuiu para a melhor compreensão sobre a trajetória dos programas de formação docentes instituídos em diversos estados brasileiros nos últimos anos. Para tanto, foi feita uma discussão sobre a legislação vigente, observando o aspecto que trata da formação docente, incluindo, de maneira especial, os documentos oficiais que instituíram e direcionam, atualmente, a formação contínua no Estado de Mato Grosso.

De posse dessas informações, **o segundo momento** desta investigação configurou-se na **elaboração de questionários** (em anexo), visando colher informações pertinentes relacionadas à formação e atuação profissional dos colaboradores da pesquisa. Com base nos objetivos propostos, delineamos diferentes roteiros para a realização das entrevistas (em anexo), considerando que os sujeitos que participaram desta pesquisa são profissionais que atuam em diferentes funções e ocupam cargos em setores diversificados na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Salientamos que a entrevista semiestruturada, como meio de obtenção dos dados, foi essencial no processo de investigação. Realizada no período de fevereiro a abril de 2014, as entrevistas foram gravadas e transcritas³ com a devida permissão dos colaboradores, sendo que houve o cuidado e a atenção desta pesquisadora em buscar um primeiro contato com cada sujeito, fato que permitiu maior interação entre ambos. Ludke e André (1986, p.33-38) destacam a importância dessa interação e afirmam que a entrevista deve ser conduzida de maneira que haja “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]”. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

³ Durante o processo de transcrição foi feita a correção gramatical e a remoção de marcas da oralidade (tais como: “né”, “ai” “tá”, “daí”, entre outras) sempre que fosse possível, a fim de que o discurso dos entrevistados fosse mais fluído e a redação se tornasse mais objetiva e mais clara. Entretanto, a omissão dessas expressões (“cacoetes”), típicas da linguagem oral, não prejudicou o entendimento do texto, tampouco a ideia expressa pelos colaboradores desta pesquisa.

Por fim, com os dados coletados por meio das entrevistas, buscou-se fazer uma análise pormenorizada das falas dos sujeitos à luz dos teóricos que discutem a formação contínua de professores, com a finalidade de verificar se está havendo consonância em relação às concepções de formação reveladas pelos docentes em exercício (professores) e aqueles que atuam como formadores (coordenadores), incluindo também os responsáveis diretos pela implementação das políticas públicas de formação, no caso representantes do Cefapro, Assessoria Pedagógica e Sufp.

A **análise documental** também foi utilizada neste processo, visto que ela se configura em importante instrumento de pesquisa, contribuindo para complementar as informações obtidas ou mesmo “desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33-38). Para este estudo, foram selecionados, previamente, os documentos oficiais que normatizam os espaços de formação, para que pudéssemos fazer a análise dos mesmos, conforme os objetivos propostos. Sendo assim, os documentos analisados foram:

- em âmbito nacional: LDB (1996); Decreto N° 6.755 (2009); PNE (2012).
- em âmbito estadual: Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2010); Projeto Sala de Educador (PSE 2011); Parecer Orientativo n° 01/2014⁴ (SEDUC-MT 2014a); Orientativo Cefapro (2014b); Plano de Ação – Assessoria Pedagógica (2011-2013).
- em âmbito escolar: Projeto Sala de Educador (PSE 2014) e o Projeto Político Pedagógico⁵ - ambos referentes à escola pesquisada.

2.4 Critérios utilizados na seleção dos colaboradores da pesquisa

Considerando que o objetivo central desta pesquisa é investigar as concepções de formação contínua de Professores de Língua Portuguesa, estabeleceu-se como critério fundamental para a escolha dos sujeitos que todos fossem professores da referida área, à exceção de apenas um sujeito que não responde a esse critério, visto que a pessoa ocupa o cargo de Coordenadora de Formação e Avaliação na Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Sufp) - Seduc.

⁴ O Parecer Orientativo n° 01/2014 constitui um documento elaborado pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Sufp/Seduc), contendo as orientações que norteiam o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador em cada escola. Para facilitar o entendimento e a localização das informações, consideramos pertinente paginá-lo, visto que, em sua versão original, o documento não expõe número de páginas. Para fins de consulta do leitor, colocamos o documento integralmente como anexo desta dissertação.

⁵ Ressaltamos que o Projeto Político Pedagógico referente ao ano 2014 (em fase de construção) foi utilizado apenas com a finalidade de obter dados referentes à caracterização da escola, bem como informações complementares em relação aos projetos desenvolvidos pela equipe dos profissionais que atuam naquela instituição.

Dessa forma, a definição dos colaboradores que participam deste estudo está estreitamente relacionada com o envolvimento de cada um deles tanto na elaboração como na implementação das propostas formativas desenvolvidas no âmbito escolar. Por conseguinte, entendemos ser necessário abranger, no processo de investigação, representantes de vários segmentos que compõem a teia formativa, totalizando a inserção de dez (10) educadores, a saber:

- Representante da Sufp – uma coordenadora de formação;
- Representante da Assessoria Pedagógica- um assessor do município (professor de Língua Portuguesa);
- Representante do Cefapro - duas professoras formadoras (da Área de Linguagens);
- Representantes da escola pesquisada - duas coordenadoras pedagógicas e quatro professoras efetivas (todas da área de Língua Portuguesa).

Esclarecemos, ainda, que foram definidos critérios mais específicos em relação à escolha do *locus* de pesquisa, bem como dos professores que constituiriam parte do *corpus* desta investigação. Sendo assim, a opção pela escola esteve vinculada à existência de um professor de Língua Portuguesa que estivesse atuando na Coordenação Pedagógica e, portanto, responsável pela organização da formação contínua naquela instituição.

Nesse aspecto, conforme um levantamento realizado por nós junto a Assessoria Pedagógica, das trinta e três (33) escolas do município de Rondonópolis, apenas doze (12) contavam com coordenadores pedagógicos da referida área, sendo que dessas somente em três havia mais de dois professores efetivos de Língua Portuguesa, atuando em sala de aula. Quanto aos professores, deliberou-se que eles deveriam compor o quadro de docentes efetivos da escola selecionada, visto que essa condição lhes garante o direito à hora atividade e, portanto, tempo destinado para participar da formação contínua oferecida pela escola, dentro da sua jornada de trabalho.

Desse modo, houve uma preocupação inicial em investigar um número maior de professores. Entretanto, como a situação funcional configurou-se num dos critérios estabelecidos, este número ficou bastante reduzido, pois a maioria das unidades escolares apresenta um grande número de professores de Língua Portuguesa atuando sob regime de contrato temporário. Isto posto, após o primeiro contato com os possíveis sujeitos deste estudo e obedecendo aos critérios de seleção, a determinação pela escola *locus* de pesquisa, foi feita a opção por uma instituição que conta com dois coordenadores Pedagógicos e quatro professores efetivos, ambos de Língua Portuguesa.

Considerando que, representando os órgãos oficiais de formação – Sufp e Assessoria Pedagógica – participaram desta pesquisa uma Coordenadora e um Assessor Pedagógico, eles não serão nomeados. Todavia, os colaboradores que compõem os outros segmentos são dois ou mais. Portanto, a fim de preservar a sua identidade, referimos especificamente a cada um deles por nomes fictícios que seguiram uma ordem alfabética (Quadro 3).

Quadro 3 - Identificação dos sujeitos colaboradores

Sujeitos Colaboradores	Nomes fictícios
Professoras formadoras	Angélica e Beatriz
Coordenadoras Pedagógicas	Carolina e Diana
Professoras de Língua Portuguesa	Ester, Felícia, Hilda e Geralda

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo, 2014.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Carlos Marcelo García

Iniciamos a discussão sobre a temática formação docente destacando a relevância e frequência com que tem sido abordada por vários autores, dentre os quais citamos: Nóvoa (1997) Almeida (2005), Andrade (2009) Marcelo (2009a; 2009b), Imbernón (2010), entre outros.

Partindo do pressuposto de que todo ser humano é um sujeito em contínuo processo de construção, mediante o qual podemos provocar mudanças e melhorar o ambiente social em que vivemos, num processo de humanização, acreditamos que, na Educação, tais mudanças também acontecem. Diante disso, realçamos a formação docente enquanto elemento essencial do exercício da prática pedagógica, considerando que ela deve propiciar profundas reflexões, abordando os desafios, problemas e complexidades decorrentes da ação educativa.

Ao perceber-se como sujeito desse processo, o professor assume sua condição de formador, mas também de aprendiz e, consciente de suas responsabilidades, busca sua formação nos diferentes espaços, nas relações com seus pares, na troca de experiências e no convívio em sala de aula.

Nesse contexto de experiências formativas, a escola emerge como *locus* privilegiado que, por sua vez, deve oportunizar tempo e recursos necessários à promoção de práticas formativas que venham a subsidiar os profissionais docentes em suas diferentes dificuldades e potencialidades, contribuindo para o sucesso e bons resultados no ensino aprendizagem de seus alunos. Contudo, Nóvoa (1992, p.28) ressalta que as escolas “não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos”.

É preciso ter claro que a escola, enquanto instituição propositora da formação, depende de fatores externos que envolvem uma estreita relação com as instâncias

governamentais, bem como com as organizações administrativas dentro do próprio Estado em seus diferentes níveis. Para tanto, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas específicas na área de formação, oferecendo recursos necessários para que os processos formativos possam se efetivar no cotidiano escolar.

A temática formação docente tem se revelado como assunto central nas reflexões que permeiam os espaços escolares, constituindo, também, o objeto de destaque nas discussões que envolvem políticas públicas educacionais. Na visão de Sacristán, ela constitui “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo” (SACRISTÁN, 1990 apud ALMEIDA, 2005, p.3).

Vista como momento em que os profissionais vão à busca de saberes necessários ao exercício da prática pedagógica, a formação docente se configura num processo permanente, organizada basicamente em duas categorias: inicial e contínua.

A formação inicial propicia ao futuro professor os conhecimentos teóricos essenciais, inerentes à docência. “É a formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência à educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal” (BORGES, 2012, p. 53). Porém, são nas experiências do cotidiano escolar e no contato com seus alunos que tais conhecimentos se concretizam e passam a subsidiá-lo no processo ensino aprendizagem.

Nesse aspecto, destacamos também a importância da formação contínua que, por sua vez, tem como objetivo maior proporcionar ao professor a reflexão sobre a própria prática, amparada por meio de estudos coletivos e diálogos colaborativos entre seus pares.

Assim, a formação tem se revelado como um desafio aos profissionais docentes, bem como aos gestores educacionais que se sentem responsáveis em promover uma educação pública de qualidade para todos. Entretanto, uma visão panorâmica dos processos formativos que percorrem a educação brasileira nos faz perceber que “mudanças são necessárias nas políticas educacionais para que essa formação seja fundamentada em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social” (ANFOPE 2000, p.8 apud ANDRADE, 2009, p.8).

Marcelo (2009a) ressalta que é de suma importância que o profissional da educação esteja sempre comprometido com a sua formação, no que diz respeito aos saberes necessários ao exercício da profissão, caracterizada por ele como a “*profissão do conhecimento*”. Acrescenta ainda que, imbuídos dos saberes construídos durante os percursos formativos, faz-se necessário que o professor transforme esses conhecimentos em atos de aprendizagens significativas no ambiente da sala de aula. Isso pressupõe uma tomada de postura por parte

dos educadores, de maneira que eles, no cotidiano escolar, “se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (MARCELO, 2009a, p.8).

3.1 Formação contínua: introdução ao tema

A origem dos processos de formação docente está ligada a fatos que marcaram o desenvolvimento socioeconômico e político das sociedades em diferentes épocas e regiões. Assim, é possível afirmar que o processo de industrialização, constituindo-se como um dos responsáveis pelo desenvolvimento e expansão dos projetos voltados para a escolarização das massas e criação de escolas profissionalizantes, é considerado, igualmente, fator preponderante para o surgimento de programas oficiais que viabilizassem a formação de novos educadores. A escola, enquanto instituição social, é, então, desafiada a promover uma educação que atendesse aos anseios de um grupo maior e totalmente heterogêneo.

No Brasil, o processo de industrialização, que se efetivou a partir da segunda metade do século XX, também gerou essa preocupação em oferecer uma educação que oportunizasse a inserção do indivíduo no meio socioeconômico, de forma que ele se sentisse preparado para atuar tecnicamente no mundo do trabalho.

Destro (1995, p.24) analisa que as mudanças socioeconômicas provocadas pela revolução industrial tiveram fortes influências no setor educacional, de maneira que tais mudanças motivaram nos profissionais envolvidos duas atitudes distintas, sendo elas: “uma, de acomodação decorrente do fechamento pessoal quanto à aceitação da nova realidade; outra, decorrente da constatação de sermos incompletos e da necessidade de sermos eternos aprendizes”.

Em estudo abordando a formação docente, Diniz-Pereira (2011) afirma que, nas últimas décadas, boa parte dos modelos de formação tem se fundamentado nos princípios da racionalidade técnica. Amplamente difundido na década de 1970, este modelo apresenta como foco uma prática docente pautada na aplicação dos conhecimentos teórico-científicos, com vistas a solucionar um problema, um desafio imposto.

Diniz-Pereira (2011), ao discutir o caráter hierárquico do conhecimento refletido na relação entre quem o produz (pesquisadores) e quem o aplica (professores), afirma que o professor acaba assumindo uma postura caracterizada pela passividade no processo de ensino, visto que ele depende dos conhecimentos e técnicas produzidas para, posteriormente, aplicá-los.

Pérez Gómez (1992) também discute as limitações de uma prática pautada nesse modelo de formação e afirma que a racionalidade técnica

[...] impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa. (GÓMEZ, 1992, p.97)

O professor situa-se, nesse modelo de formação, como mero profissional técnico que tendo previsto os problemas/desafios decorrentes da ação docente, lança mão e “seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica” (CONTRERAS, 2012, p.107). Porém, a crítica que aqui se faz refere-se ao fato de que os problemas enfrentados no cotidiano escolar são diversos e decorrem de vários fatores que “requerem esclarecimentos, definição e decisão”, por isso “não se resolvem por meio de um repertório técnico de soluções e tratamentos” (Idem, p.108).

Diante de tais desafios, a formação contínua torna-se uma necessidade no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, Lowe (1997 apud DESTRO, 1995, p.25) destaca que “educação continuada é toda e qualquer atividade que tem por objetivo provocar uma mudança de atitudes e/ou comportamentos a partir da aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes”.

Ao discorrer sobre os processos de desenvolvimento da formação contínua nas últimas décadas, Imbernón (2010, p14) afirma que é possível perceber avanços significativos, de maneira que nos últimos trinta anos “[...] realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação”.

Imbernón (2010) faz uma retrospectiva discutindo aspectos centrais que caracterizaram os percursos formativos das últimas décadas. Para tanto, propõe uma *genealogia da formação* dividindo-a em quatro etapas. Assim, a primeira refere-se aos processos formativos desenvolvidos até os anos de 1970, essa etapa é considerada o início da formação. Naquele período, as práticas formativas revelavam-se como uma necessidade e uma busca individual de cada profissional, de maneira que os processos formativos caracterizavam-se como “um processo no qual os mesmos professores se planejavam e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado” (IMBERNÓN, 2010, p.15).

A partir dos anos de 1980 a formação contínua ganha novas roupagens. Nessa segunda etapa, com o intuito de atingir um número elevado de profissionais docentes, tendo em vista o aumento significativo da escolarização da população, surgem inúmeros programas de formação com caráter instrumental e de treinamento. A formação, nesse período, era marcada pelo modelo da racionalidade técnica, tendo como objetivo básico garantir competência ao profissional docente.

A terceira etapa, que se inicia na década de 1990, é vista como o início de profundas mudanças, visto que se configurou num momento de institucionalização da formação contínua, objetivando “adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras” (IMBERNÓN, 2010, p19).

Entretanto, apresentando características de um modelo pautado na racionalidade técnica, os processos formativos ainda se baseavam em cursos padronizados de “aperfeiçoamento/treinamento” que desconsideravam as situações e as reais necessidades de formação em cada contexto escolar. O referido autor faz uma crítica a esse modelo de formação, justificando que não há uma participação efetiva dos docentes, visto que “o formador ou o administrador na ocasião é quem seleciona as atividades formadoras, supostas como as que deverão ajudar os professores a alcançar os resultados esperados” (Idem, p.19-20).

Seguindo esse mesmo pensamento, Rodrigues (2004, p.32) também se posiciona sobre essa temática e afirma que, a partir da década de 1990, a formação de professores ganha destaque nas discussões que envolvem políticas para o setor educacional. Assim, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) a formação antes “considerada necessidade para a qualidade do ensino, também passou a ser discutida como direito dos profissionais da educação”.

Nesse aspecto, a autora salienta que os programas e os projetos de formação implementados naquele período não enfocavam prioritariamente a qualidade, mas constituíam propostas de cursos oportunizados esporadicamente, de maneira rápida, sem que possibilitassem aprofundamento significativo dos conhecimentos trabalhados. Além disso, Rodrigues (2004) destaca o caráter performativo implícito nesses processos de formação, de maneira que os profissionais se sentem obrigados a participar e, ao mesmo tempo, custear boa parte dos cursos oferecidos.

A partir do século XXI, com as constantes mudanças que envolvem questões de ordem política, econômica, social e cultural da população em geral, incluindo o avanço das

tecnologias, surge a necessidade de se repensar diferentes modelos de formação que garantissem uma preparação dos profissionais frente aos desafios impostos por uma nova sociedade - a sociedade da informação.

A formação, neste período de profundas mudanças, requer mais do que uma atualização do profissional docente em relação ao domínio dos conteúdos acadêmicos a serem ensinados. Os processos formativos deste novo milênio exigem uma participação mais efetiva dos profissionais, de maneira que eles se tornem sujeitos da formação e a prática pedagógica, por sua vez, constitua o objeto de estudo a ser contemplado nas reflexões e proposições formativas.

Assim, a quarta etapa, que se inicia na década de 2000 e perdura até os dias atuais, compreende e considera fundamental que se desenvolva programas de formação que privilegiem as necessidades docentes, no que se refere aos desafios da profissão. Para tanto, os processos de formação devem se pautar em atividades de compromisso e envolvimento dos educadores, fortalecendo as relações afetivas nos grupos de formação. Além disso, faz-se necessária a implementação de projetos de intervenção coletiva que envolvam toda a comunidade escolar, fortalecendo a parceria entre a escola e as diversas instituições formadoras.

É evidente que estas diferentes perspectivas de formação, traduzidas nas diversas concepções designadas como atualização, aperfeiçoamento, capacitação coexistem nos programas e projetos pensados e desenvolvidos em nossas escolas. Influenciados pela cultura da performatividade que predomina nos processos de formação, observamos que há professores que buscam apenas a certificação como garantia para aquisição de aulas, durante o processo atribuição nas escolas. Sabemos, também, que ainda há professores que buscam uma formação pautada na prática pela prática, na obtenção de conteúdos de aplicação imediata, como se houvessem receitas para os problemas enfrentados por eles no cotidiano escolar. Contudo, muito já se caminhou neste sentido, mas não há dúvidas que é preciso avançar nessas questões.

Ao refletir sobre a formação nos últimos anos, Imbernón (2010, p. 23) afirma perceber certo “desânimo” tanto nos sujeitos responsáveis em promover os espaços formativos quanto nos educadores que deles participam. O autor avalia essa questão e justifica que tal problemática deriva de alguns fatores que, no conjunto, acabam sobrecarregando e desestimulando os profissionais da educação, dentre os quais destacam-se: o crescente aumento das atribuições dos profissionais, a desprofissionalização dos professores provocada pela falta de esclarecimento sobre suas reais funções e um retrocesso nos processos

formativos caracterizado por um “modelo aplicativo-transmissivo”, no qual o formador é aquele que coordena todo o processo formativo e o professor é apenas mero expectador.

Como será possível constatar, no capítulo cinco (05), os fatores elencados por Imbernón (2010), também transpareceram nas falas dos sujeitos, quando eles destacaram busca pela certificação como requisito para a garantia das aulas; o cansaço durante a formação devido ao fato de esta estar colada à jornada de trabalho; a sobrecarga de atividades que precisam desenvolver em horários extra sala; dentre outros aspectos abordados no referido capítulo.

3.2 Concepções de formação traduzidas nas diferentes terminologias

Nas últimas décadas, a formação contínua tem suscitado o uso de várias terminologias que, ao serem utilizadas de maneiras indistintas por instituições formadoras ou mesmo no ambiente escolar, acabam interferindo na organização das atividades que envolvem os processos formativos. Assim, consideramos pertinente fazer um levantamento de alguns conceitos frequentemente adotados por profissionais e pesquisadores da área educacional para designar a formação docente. Faremos uma breve análise pautando-nos nos estudos feitos por Marin (1995), Rodrigues (2004), entre outros.

Rodrigues (2004, p.29), ao discutir sobre essa questão, destaca três conceitos bastante utilizados, que são: *aperfeiçoamento*, *atualização* e *qualificação*. A autora ressalta que essas terminologias, também mencionadas na Lei N°5692/71, nos artigos que tratam da qualificação docente, foram empregadas numa perspectiva tecnicista de formação de recursos humanos.

Marin (1995, p.16), discutindo a definição apresentada no dicionário Houaiss sobre o verbete *aperfeiçoamento*, argumenta que está relacionado a “ato ou efeito de aperfeiçoar-se, tornar-se perfeito ou mais perfeito”. Tal definição é considerada imprópria visto que “não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano”.

É possível perceber, também, que *atualização* e *qualificação* remetem, a princípio, à ideia de que os processos formativos embasados nessa concepção referem-se a cursos oferecidos esporadicamente, como forma de garantir que educadores mantenham-se atualizados sobre determinados assuntos. Assim, fica claro que nessa proposta não há preocupação com as necessidades e os desafios vinculados à prática pedagógica, já que tais

cursos trazem em si uma plataforma de conteúdos pensados e planejados previamente sem a participação dos docentes.

Rodrigues (2004, p.30) faz uma analogia entre os conceitos de *atualização* e *reciclagem* identificando entre eles uma ideia singular de formação pautada em cursos e palestras, que “pressupõem o detalhamento (prescrição) das ações que devem ser desenvolvidas pelos docentes como forma de produto final”.

De maneira semelhante, ao referir-se ao termo *reciclagem*, Marin (1995) nos revela que

a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Eventualmente, em alguns casos - sempre há exceções - foram ações que resultaram positivamente. (MARIN, 1995, p. 14)

Outro termo frequentemente utilizado é *capacitação*, comumente utilizado como instrumento formativo que se refere, de maneira geral, aos diferentes cursos oferecidos, em sua maioria, em ambientes fora do espaço escolar. Marin (1995, p.17), referindo-se a esse termo, julga coerente sua utilização quando designa condições para que “as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão”, pois, segundo a autora, essa ideia modifica a visão de que a atividade docente é algo inato, genético. Entretanto, ela ressalta que, em qualquer proposta de formação, os profissionais devem ter a liberdade de posicionarem-se, concordando ou demonstrando oposições em relação ao conteúdo discutido durante práticas formativas, caso contrário, “estará ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas”.

Por último, citamos o conceito de *treinamento*, que, conforme dicionário Aurélio (1999, p.724), significa “tornar apto para determinada tarefa ou atividade; exercitar, praticar”. Essa terminologia também é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N° 9394/96), no Artigo 87, parágrafo 4° “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por *treinamento* em serviço”.

Marin (1995, p.15), citando Green (1971), salienta que a ideia presente nesse conceito está mais relacionada com atividades que implicam “automatismos, e não manifestação da inteligência”. Desse modo, ela caracteriza como inadequado o uso dessa terminologia, visto que, nessa perspectiva, os profissionais em treinamento receberiam moldes/modelos de

formação para, posteriormente, executá-los em suas práticas docentes. Isto seria inconcebível, considerando o caráter mecânico da aplicação de tais modelos a realidades tão distintas, com as quais nos deparamos no exercício da docência.

3.3 Formação contínua de professores: características dos processos formativos

A formação inicial e contínua configurou-se, nas décadas de 1980 e 1990 assunto amplamente discutido, de forma que as proposições relacionadas à questão da formação influenciaram fortemente na elaboração/implementação de políticas educacionais, tendo como preocupação central a melhoria da qualidade do ensino. Partindo do pressuposto de que o professor constitui um dos atores principais no processo de garantia do sucesso escolar do aluno, as políticas educacionais desse período privilegiaram ações voltadas para a formação docente, incluindo também a formação dos formadores de professores, conforme estudo realizado por Davis et al. no documento “Formação Continuada de Professores: Uma análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros – Relatório Final” (2011).

É preciso lembrar que os primeiros modelos de formação pautavam-se em práticas de estudos que desconsideravam as diferentes realidades escolares e concebiam a atividade educativa como um processo instrumental, ignorando “as necessidades e os conhecimentos dos profissionais da Educação” (DAVIS et al, 2011, p. 9).

Nesse aspecto, as autoras salientam que reconhecer os avanços ocorridos nos processos formativos desencadeados nos últimos trinta anos é imprescindível para compreendermos e buscarmos melhorias para a formação de professores. Entretanto, citando os relatórios apresentados mediante estudos realizados pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Davis et al (2011, p.11) afirmam que, apesar dos altos investimentos em programas de formação, os resultados evidenciaram poucas mudanças nas práticas educativas, de forma que “o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado”.

Diante desses resultados, é notória uma constante preocupação de pesquisadores e educadores em desenvolver propostas de formação, de maneira que, privilegiando as necessidades docentes, possam contribuir para sanar as dificuldades e os desafios inerentes à prática pedagógica docente, melhorando a qualidade do ensino oferecido.

A temática formação docente tem sido discutida abundantemente na literatura do campo educacional, destacando também seus limites e problemas. Desse modo, considerando essa diversidade conceitual, os processos de formação contínua, segundo Davis et al (2011), apoiam-se em duas vertentes diferenciadas conforme o foco de atuação.

A primeira delas procura centrar todos os esforços na figura do professor. Assim, os fundamentos que dão suporte a essa vertente baseiam nos pressupostos de que uma formação voltada para a **qualificação do profissional docente** tende a fazer com que ele passe a encarar sua profissão com um novo olhar, percebendo “sua importância social, seu papel, e as expectativas nele colocadas [...]”; acredita também que é preciso dar suporte ao professor, oferecendo-lhe os subsídios relacionados aos conteúdos e habilidades necessários ao exercício da docência, visto que a maioria passou por uma formação inicial “aligeirada e precária”; por último, consideram que os processos formativos devem levar em conta os “ciclos de vida profissional [...], em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades” (DAVIS et al, 2011, p. 15).

A segunda vertente concebe a formação como um processo que deve privilegiar o desenvolvimento não apenas do professor, mas das **equipes pedagógicas**, envolvendo, assim, direção, coordenação e corpo docente. Os estudos que defendem esse modelo se subdividem em dois grupos, a saber: o primeiro compreende que a formação é de responsabilidade única do coordenador pedagógico; o outro avalia e concebe “a escola como um *locus* de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem” (Idem, 2011, p. 15).

Importante ressaltar que, na avaliação das referidas autoras, tais modelos de formação tendem a se complementar, jamais se excluírem, haja visto que não há modelos puros, mas propostas que se acoplam na intenção de alcançar bons resultados.

Brzezinski e Garrido (2001, p.87), em pesquisa que analisou os trabalhos do GT Formação de Professores, no período 1992-1998, constataram que, a partir de 1996, a formação contínua assumiu novo caráter e os professores passaram a refletir sobre suas práticas, tomando-as centro das discussões nos processos formativos realizados. Diante disso, as autoras afirmam que a formação “passa a desenvolver-se preferencialmente no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar”. Nessa esteira, a formação passou a ser concebida não mais como processos de treinamento/aperfeiçoamento, com isso

Rejeitam-se os encontros e cursos intensivos e rápidos, “massificados”, assim como os “pacotes encomendados”, produzidos à distância das salas de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores, não relacionam os aspectos teóricos aos problemas concretos vividos pelos docentes e propõem atividades descontextualizadas do projeto político-pedagógico da escola. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p.87)

Marcelo (2009a) também aborda o conceito de formação contínua, denominada por ele de desenvolvimento profissional, numa perspectiva de processo que vai se concretizando ao longo dos anos de exercício na docência, constituindo-se em atividades individuais ou coletivas, “mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (MARCELO, 2009a, p.10).

Assim, a formação como possibilidade de desenvolvimento profissional vem adquirindo novas características, apontadas por Marcelo (2009a), dentre as quais destacamos:

- formação fundamentada no construtivismo, por meio da qual o professor é sujeito do processo e cabe a ele buscar, através da interação com seus pares, possíveis soluções para os desafios da prática pedagógica;
- formação sequenciada, com propósitos previamente estabelecidos, assumindo o compromisso de subsidiar os participantes com reflexões teóricas associadas aos saberes docentes que estes possuem;
- formação pautada em processos colaborativos, com projetos de intervenção que ultrapassem os espaços destinados à formação e sejam concretizados na sala de aula, considerando as necessidades e a realidade de cada ambiente escolar;
- por fim, uma formação que tenha como princípio central o estudo e a reflexão das “práticas de sala de aula”, visto que “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores”(MARCELO, 2009a, p.10-11).

Com isso, fica claro que uma formação voltada para o desenvolvimento profissional docente deve contemplar ações planejadas pelos próprios docentes e não para eles, tendo como objeto central as práticas pedagógicas, de maneira que, por meio de reflexões coletivas e a troca de experiências, se busquem possíveis alternativas de superar os desafios impostos pelo exercício da docência.

3.4 Formação de professores: contribuições para o exercício da docência

A formação contínua tem sido alvo de reflexão nos diversos setores educacionais envolvendo a todos que, de maneira direta ou indireta, são responsáveis pela Educação em nosso país. Frequentemente, observamos que diferentes instituições educacionais - incluindo as universidades, as secretarias estaduais e municipais, os órgãos específicos responsáveis pela formação de professores e as próprias escolas enquanto instituições formadoras - têm buscado propiciar, aos profissionais da educação, cursos abrangendo conteúdos específicos na área de atuação ou mesmo programas de monitoramento que venham a subsidiar esses profissionais no exercício de sua profissão.

McKinsey (2007 apud VAILLANT, 2009, p.28), em pesquisa analisando os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), constatou que os menores índices de aprendizagem nem sempre estão associados aos gastos efetivos com a educação, ou constitui fator decisivo para a melhoria na aprendizagem dos alunos, visto que, em alguns casos verificou-se que os países que apresentaram menores investimentos obtiveram melhores resultados, conforme análise realizada pelo pesquisador. A partir desses dados, seus estudos apontaram três fatores considerados essenciais para o sucesso na aprendizagem dos alunos, que são: “el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula”. Além disso, destacou também a necessidade de que seja oferecido apoio intensivo aos alunos com baixo rendimento.

Concordando com o pensamento de McKinsey, a formação do professor constitui um dos elementos considerados essenciais para o ensino aprendizagem, podendo contribuir de maneira significativa para o êxito ou gerar experiências de insucesso na vida escolar dos alunos. Sobre isso, Vaillant (2009, p.29), tomando como referência Roman (2006), argumenta que “Si el docente ha tenido una formación adecuada, tiene más probabilidades de tener un buen rendimiento para el manejo y apropiación del currículo, así como para la planificación e implementación de procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y relevantes”.

Garcia (1992), ao discutir a formação, salienta que, na perspectiva de contribuir para melhorar os resultados no processo ensino aprendizagem dos alunos, deve ser compreendida como um processo contínuo que abrange os diferentes níveis, incluindo desde a formação inicial, bem como todos os processos formativos subsequentes a que venha subsidiar o exercício da docência. Tais atividades, caracterizadas pela busca incessante aos saberes necessários à prática pedagógica, constituem as diferentes etapas vivenciadas diariamente por cada educador, resultando num processo contínuo de desenvolvimento profissional docente.

Importante ressaltar que a formação, vista sob essa ótica, apresenta como característica essencial à possibilidade de provocar em cada profissional a *indagação-reflexão*, como denomina Garcia (1992, p.55), de maneira que ele possa, por meio desse processo, fazer uma análise sobre “as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula”.

Fusari e Rios (1995, p.38) compreendem a formação contínua de professores como um “processo de desenvolvimento dos educadores”. De posse da leitura dos autores é possível concluirmos que, para que isso se efetive na prática, a implementação de políticas de formação nessa área deve considerar importantes fatores, dentre os quais destacamos que:

- ✓ O professor é um sujeito “concreto”, que trabalha e depende do seu ofício para questões de sobrevivência, portanto sua disponibilidade para participar dos momentos formativos deve ser considerada;
- ✓ A fragmentação dos saberes docentes decorrentes de uma precária formação inicial não constitui empecilhos e, na medida do possível, tais dificuldades podem ser contempladas durante a formação;
- ✓ A tarefa de identificar as necessidades de educação em serviço, especialmente aquelas que dizem respeito ao ato da docência, devem compor as temáticas de formação, de maneira que as atividades formativas não apenas identifiquem tais necessidades, mas, ao mesmo tempo, constitua-se em momentos oportunos de buscar soluções;
- ✓ Toda e qualquer reflexão teórica só terá sentido se subsidiar concretamente os desafios encontrados pelos educadores no exercício da prática pedagógica. Sendo assim, toda prática formativa terá como foco central as dificuldades com as quais os docentes se deparam no cotidiano da atuação docente.

Ao assumir a formação contínua como possibilidade de “desenvolvimento da competência dos educadores”, Fusari e Rios (1995, p. 40) referenciam o duplo caráter dessa competência, destacando sua dimensão técnica e política no fazer docente. A primeira, fundamentada nos princípios da neutralidade, “diz respeito ao conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos e aos meios e estratégias para socializá-los”. A dimensão política, estreitamente ligada à ideia de militância no fazer educativo, revela-se no “compromisso assumido pelo educador, compromisso que indica a escolha, a definição do direcionamento da prática”.

Importante ressaltar que o duplo caráter da competência no processo educativo compõe atitudes pedagógicas que se completam de maneira que, por meio de um processo

reflexivo, o educador assume o compromisso de exercer sua função de forma eficiente, atuando como mediador no processo de construção dos conhecimentos, mas também reconhece e assume o papel de possibilitador de práticas libertadoras, que levem seus alunos a compreenderem e agirem de forma consciente e responsável.

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO: PANORAMA HISTÓRICO

A construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais da atualidade, se situa no campo das contradições e das lutas pelo anúncio de uma outra sociedade, justa e igualitária, de progresso e emancipação. É o que nos move nestas circunstâncias.

Helena Costa Lopes Freitas

O enfoque central deste capítulo é a discussão em torno da política de formação no estado de Mato Grosso. Dessa forma, buscamos traçar um breve panorama histórico, abordando as políticas implementadas nos últimos anos, incluindo também a participação dos educadores na efetivação dos programas de formação advindos das propostas governamentais relativas à educação brasileira.

Devido à abrangência, tomarei como marco, embora não desconsidere o percurso histórico e a importância de ações anteriores, o período que abrange as três últimas décadas, enfatizando as reformas implementadas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, visto que o objetivo central deste estudo é pesquisar as concepções de formação contínua de professores reveladas por profissionais que atuam na rede estadual de ensino de Mato Grosso para analisar as perspectivas dos sujeitos envolvidos e se elas apresentam consonância ou discrepância em relação às proposições contempladas nos documentos oficiais de formação. Assim o percurso histórico aqui traçado tem como base as políticas de formação implementadas a partir do ano de 1990.

4.1 Reformas educacionais a partir da década de 1990: influências no contexto nacional da educação

As reformas no setor educacional em nosso país emergem a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Banco Mundial, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outras organizações internacionais (MICHELS, 2006).

Apontando a Educação como caminho que possibilita ao homem desenvolver suas potencialidades e, conseqüentemente, tornar-se cidadão autônomo capaz de atuar e interagir na sociedade da escrita, esta conferência propôs uma discussão a partir da qual foram deliberados alguns encaminhamentos fixando metas e prioridades para a educação básica,

especialmente nos países em desenvolvimento. Como resultado, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos/1990⁶ que, segundo Davis et al (2011, p. 30) contemplou três objetivos centrais, quais sejam: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, universalizar o acesso à Educação e promover a equidade”. Empenhados em melhorar os indicadores de qualidade no ensino, os países participantes, incluindo o Brasil, passaram a repensar e propor reformas pautadas num caráter de “regulação educativa”, nas quais predominavam três aspectos: “a gestão local, o financiamento por aluno e a avaliação dos resultados escolares” (Davis et al, op.cit).

Pautadas por essa lógica, as políticas públicas implementadas nos países em desenvolvimento receberam forte influências de organizações internacionais, destacando-se o Banco Mundial, que a partir de propostas de financiamentos, principalmente na área educacional, passaram a controlar, ditando as regras e estabelecendo mecanismos de controle e de resultados.

Ao discutir a influência de organizações internacionais no setor educacional, Michels (2004) pondera que as políticas no campo educacional nem sempre são aceitas e implementadas conforme seus idealizadores propõem, ocasionando situações em que

[...] os sujeitos envolvidos não tomam a política como algo pronto e acabado. Ao contrário, por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por “implementar” as políticas à sua maneira [...] (MICHELS, 2004, p.44).

Beech (2009) também se posiciona sobre essa temática argumentando que as políticas educacionais de caráter universal sugeridas pelas agências multilaterais, como o Banco Mundial, são de certa forma descaracterizadas por questões socioeconômicas e, principalmente, culturais. Assim, é possível afirmar que tais políticas estabelecidas, ao chegar ao “chão da escola”, são modificadas e implementadas diferentemente, em função do próprio contexto. Isso torna clara a ideia de que nem sempre aquilo que funcionou bem, trazendo resultados satisfatórios em determinados locais, pode gerar igualmente êxito em realidades diversas.

Compreender que todo projeto educacional está atrelado a um projeto de sociedade é fundamental para entendermos como se dá a criação e a execução de políticas educacionais em nossa sociedade. Michels (2006), ao discutir essa questão, afirma que a reforma

⁶ Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acessado em 16/03/2014.

educacional, no Brasil, teve como marco inicial a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos⁷ (1993-2003), em resposta ao compromisso assumido durante a Conferência mundial em Jomtiem. O documento constituía “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país” (Plano Decenal – 1993 p.12), propondo estratégias políticas para que no período de dez anos fossem garantidos aos estudantes, nas diferentes faixa etárias e níveis de escolaridade, “os conteúdos mínimos de aprendizagem, de maneira que atendessem a necessidades elementares da vida contemporânea” (Plano Decenal, 1993, p. 12).

Nessa perspectiva, visando o desenvolvimento/melhoria da educação básica, o documento elaborado contemplou sete objetivos, sendo aqui destacados:

- 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos;
- 2) Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
- 3) Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
- 4) Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
- 5) Fortalecer os espaços institucionais acordos, parcerias e compromisso;
- 6) Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
- 7) Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional. (BRASIL, 1993, p.37-41)

Importante ressaltar que, nessa época, o país vivenciava uma crise econômica em que se propunham, simultaneamente, reformas administrativas ao Estado, de maneira que este passava de um estado provedor para assumir a característica de regulador. Na educação, essas reformas vão resultar num deslocamento das responsabilidades do Estado, enquanto provedor e mantenedor da uma Educação, transferindo-as para os gestores das unidades escolares, incluindo também a figura do professor que passa a ser responsabilizado por todos os resultados insatisfatórios no processo ensino aprendizagem.

Com a promulgação da lei 9.394/96 (LDB), que em sua síntese trata da oferta e obrigatoriedade do ensino fundamental, incluindo também, conforme Artigo 21, o Ensino Médio e a Educação Superior, surgem as políticas públicas no setor educacional pautadas pela lógica do projeto neoliberal, depositando na educação a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento social e econômico do país.

⁷ Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Acessado em 17/03/2014.

Nesse período, as reformas de Estado, das quais emanavam as políticas educacionais, obedeciam a critérios que privilegiavam a “melhoria da eficácia e da qualidade na prestação dos serviços públicos; diminuição das despesas públicas e o aumento da produtividade na Administração do Estado” (SOUZA, 2002, p. 90). Esses fatores interferiram de maneira decisiva na elaboração das políticas educacionais brasileiras.

Na Educação, os princípios que fundamentavam as reformas relacionavam-se à descentralização/desconcentração da gestão e financiamento. Assim, se, por um lado, as escolas teriam mais autonomia para desenvolver ações e gerir os recursos financeiros, por outro, ela se via na obrigação de dar conta dos resultados, já que cabia ao Estado a função de legislar e avaliar, conforme os compromissos assumidos pela instituição dentro das reformas educacionais implementadas (SOUZA, 2002, p.90-92).

O processo de descentralização na Educação brasileira se configurou por meio da criação do FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), em 1996, a partir do qual Estado, municípios e Distrito Federal contribuíam com um percentual, distribuídos de acordo com o número de matrículas, a fim de prover a Educação, conforme as necessidades de cada município. Entretanto, Jeffrey (2012), avaliando a criação do FUNDEF, afirma que ele

[...] traz poucos recursos para o sistema educacional, pois baseia-se no número de matrículas; promove uma redistribuição entre os governos estaduais e municipais, de uma parte dos impostos já vinculados anteriormente à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE); a desigualdade tributária entre as diferentes esferas de governo impõe um limite objetivo à constituição de um sistema nacional de educação com padrão de qualidade e na criação de uma escola pública unificada.(JEFFREY, 2012, p.54)

Davis et al (2011, p.32) também se posicionam e salientam que o FUNDEF trouxe alguns benefícios à Educação, de maneira que as escolas passaram a ter maior “autonomia administrativa”; porém, passou a estabelecer sistemas nacionais de avaliação, exigindo que as instituições educacionais apresentassem resultados de excelência, baseados em instrumentos avaliativos que nem sempre correspondiam à realidade das escolas. As autoras destacam também que, devido ao repasse de valores aos municípios estar condicionado ao número efetivo de matrículas, fez com que cada município desenvolvesse estratégias para aumentar a oferta de vagas no ensino fundamental, bem como garantir a permanência dos alunos, oportunizando condições como transporte escolar àqueles que residiam em lugares mais distantes da escola.

Em 2006, como forma de ampliação dos recursos advindos do FUNDEF, foi criado, através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério- FUNDEB.

Reunindo recursos das três esferas (federal, estadual e municipal), o FUNDEB, segundo Demerval Saviani, constituiu um “importante passo para equacionar de forma mais satisfatória a questão do financiamento da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em todo o território nacional” (SAVIANI, 2011, entrevista concedida à Folha dirigida em 23/11/2011).⁸ Objetivando incluir todas as etapas da educação básica, o FUNDEB avança em relação aos recursos destinados ao financiamento da Educação, aumentando o percentual de 15% para 20% sobre os impostos vinculados.

No intuito de superar as dificuldades relacionadas ao ensino aprendizagem, o governo lançou, em 24 de abril de 2007, um programa gerencial - o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) - que tinha como principal meta garantir a qualidade no ensino público por meio de ações financiáveis, elaboradas a partir das necessidades de cada escola, apontando metas e desafios a serem alcançados em períodos pré-determinados.

Desse modo, como plano gerencial, o PDE possibilita aos municípios que apresentam baixos índices de aprendizagem receber apoio financeiro por parte do governo federal, mediante a elaboração do Programa de Ações Articuladas (PAR), no qual deve ser contemplado o “diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.35).

Em contrapartida, o PDE, enquanto política educacional, vem priorizar um controle externo das atividades desenvolvidas dentro do espaço escolar e, para isso, estabelece mecanismos de avaliação com o propósito de verificar a qualidade do ensino que está sendo oferecido. Assim, como estratégias de controle e avaliação são propostos programas, tais como: SAEB (Sistema de Avaliação Nacional para a Educação Básica); o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); o ENC (Exame Nacional de Cursos), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) o Prova Brasil (2005) entre outros; na intenção de avaliar o ensino como forma de gerenciamento de todo o sistema educacional.

É possível constatar que os dados resultantes a partir dos programas de avaliação implementados têm gerado preocupação e certa angústia nos educadores, quando estes

⁸ Entrevista de Demerval Saviani, concedida à Folha dirigida em 23/11/2011. Disponível em <<http://versus21.blogspot.com.br/2011/01/politica-educacional-implantada-no.html>> Acessado em 19/03/2014.

apontam índices abaixo da média estabelecida para aquela instituição. Verificamos, ainda, que tais resultados têm sido comumente utilizados, pelos gestores educacionais, como argumentos para reforçar a formação contínua dos professores, com vistas a melhorar os índices de aproveitamento nas avaliações e, conseqüentemente a qualidade do ensino.

Por outro lado, Penasso (2013), em pesquisa realizada abordando a leitura formação contínua, verificou que, em uma das escolas pesquisadas, ao serem informados sobre os baixos índices de aproveitamento no IDEB, os professores demonstraram certa apatia e desânimo perante o problema colocado. Tal fato pode ser justificado à medida que

[...] os dados foram apenas apresentados de maneira informativa, visto não ter ocorrido, nem durante, nem após a exposição, propostas de discussão desta realidade com o grupo na tentativa de buscar soluções para sua superação. Desse modo, a forma com que se dá a abordagem do tema na referida escola desconsidera a possibilidade de uma proposta de discussão e enfrentamento por meio do diálogo ou de referenciais teóricos capazes de auxiliar e subsidiar os envolvidos na busca por possíveis soluções à problemática enfrentada.(PENASSO, 2013, p.55)

Como podemos analisar os programas de avaliação, da formam chegam às escolas, não são vistos, pelos professores, como estratégias para que eles percebam as dificuldades dos seus alunos e proponham projetos de intervenção coletiva, mas, como afirma Penasso (2013, p.55) “soa mais como uma cobrança ao corpo docente acerca da necessidade de obtenção de resultados mais positivos”,

Ball (2005, p.543), ao discutir os mecanismos de avaliação, salienta que, com o pressuposto de alcançar metas e garantir a eficiência e a qualidade na educação, as políticas educacionais têm criado estratégias, estabelecendo parâmetros de excelência, que atingem os profissionais da educação, fazendo com que eles passem a se sentir acuados e pressionados no exercício de sua função. Isso se justifica, tendo em vista que os parâmetros utilizados nos sistemas de avaliação são baseados em critérios de comparação e eficiência, de modo que os resultados desses indicadores acabam gerando uma tendência para “nomear, diferenciar e classificar” aqueles que atuam no processo educativo.

4.2 Princípios legais que normatizam a formação contínua na escola

Neste tópico faremos uma explanação abordando os documentos oficiais que têm regulamentado a formação contínua no sistema educacional brasileiro, enfatizando, também, os avanços decorrentes da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Política

Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto Nº 6.755/2009)

Na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da competência docente, com vistas a superar os déficits na aprendizagem dos alunos, a formação contínua de professores está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96). No referido documento, mais precisamente no Capítulo VI (artigos 61 a 67), a formação é abordada de maneira categórica e apontada como elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Designada como “capacitação em serviço”, o Artigo 61 preceitua que a formação deve constituir possíveis caminhos de embasamentos teóricos associados à prática docente, de maneira que os educadores se sintam subsidiados em suas necessidades inerentes ao processo ensino aprendizagem, em suas diferentes fases/modalidades. Importante esclarecer que a formação na perspectiva de capacitação é entendida como forma de tornar o professor capaz durante exercício da sua profissão, nesse sentido ela tanto pode referir-se à formação inicial como à formação contínua de professores, contudo a discussão, aqui proposta, recai sobre a última.

Como forma de garantir aos profissionais da educação o direito à formação contínua, o Artigo 63, inciso III, prescreve que é tarefa dos institutos superiores oferecer “programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”. Nesse aspecto, enquanto benefício que contribui para a valorização profissional, o direito à formação avança, visto que o artigo 67º determina que:

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...];

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...].

Aprovado em junho de 2012, pelo projeto de Lei nº 8035/2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) contempla um conjunto de medidas a serem implementadas no sistema educacional brasileiro por meio de estratégias pré-definidas, devendo ser concretizadas sob regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios.

Para tanto, o PNE estabelece que, num período de dez anos, as ações propostas no referido documento sejam desenvolvidas e implementadas, considerando as necessidades e disponibilidade dos recursos oferecidos, visando à melhoria na qualidade do ensino ofertado. Dessa forma, as diretrizes que norteiam aquele plano se fixam em metas, mantendo como

prioridades a erradicação do analfabetismo; a universalização do ensino, garantida sob a forma de ingresso, permanência e sucesso do aluno na escola; formação e valorização dos profissionais da educação e aumento dos recursos a serem aplicados, como forma de diminuir as desigualdades educacionais e assegurar as melhorias necessárias no processo educativo.

Ao propor mudanças no processo educacional, o PNE contempla a formação docente elencando-a como estratégia fundamental para a melhoria do ensino. Esse aspecto é ponderado no referido Plano e, conforme a Meta 16, fica estabelecido que até 2020 deverá:

Formar em nível de pós-graduação cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica **formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2012, p.35, grifos nossos)

Logo, o PNE aponta para a necessidade de que, em cada esfera, seja estadual ou municipal, haja o compromisso e a responsabilidade dos gestores em elaborar Planos Estaduais/Municipais de Educação, apreciando políticas de formação contínua que atendam a demanda de cada região, nos diferentes níveis de escolaridade.

Em 2009, no intuito de organizar a formação inicial e contínua dos profissionais docentes da rede pública, o governo federal aprovou o Decreto N° 6.755/09 instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O documento destaca a formação como elemento essencial da prática docente, vislumbrando a qualidade na educação. Para tanto, contemplando os fundamentos preconizados nos Artigos 61 a 67 da Lei N° 9.394 /96, o presente decreto traz como princípios básicos o desenvolvimento de ações voltadas para a formação dos profissionais da Educação como responsabilidade e compromisso de Estado que, em parceria com os entes federados, busca implementar uma política de formação que articula teoria e prática, enfatizando o profissional docente como sujeito da sua formação.

A formação contínua, por sua vez, é amplamente discutida e apreciada em seus diversos aspectos neste documento. Assim, considerando a finalidade e os resultados advindos de boas propostas formativas, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica estabelece, no Art.2º, alguns princípios norteadores, dentre os quais, referindo-se especificamente à formação contínua, destacam-se os seguintes itens:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à **formação continuada**, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
[...];

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao **cotidiano da escola** e considerar os diferentes saberes e a experiência docente. (DECRETO N° 6.755/09, grifos nossos)

Compreendida como momento que contribui para o desenvolvimento profissional de cada docente, a formação contínua é situada como uma atividade constante que deve permear o ambiente escolar, valorizando os saberes e a troca de experiências entre os pares.

Deste modo, fica claro que, a partir da sua aprovação, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica traz avanços significativos à melhoria da qualidade da educação básica, concretizados mediante a implementação de ações e programas de formação previstos em regime de colaboração conforme especifica o Art.4º, constante no referido documento.

Vale ressaltar que este decreto amplia e assegura os recursos financeiros necessários a implementação de programas de formação, bem como oferece apoio financeiro aos profissionais que necessitam afastar-se de suas atividades docentes, durante cursos de formação individual (mestrado/ doutorado).

4.3 Políticas de formação contínua: programas desenvolvidos nas últimas décadas

Sobre as políticas públicas para a formação contínua, nas últimas décadas, Gatti (2008) sinaliza que as propostas têm apresentado características bem distintas. Fundamentando-se no discurso da “atualização e da renovação”, a autora aponta que há um fluxo intenso de cursos oferecidos sob diferentes modalidades, seja presencial, semipresencial ou mesmo na modalidade virtual - *on line*, sendo que o período de duração também é bastante variável, podendo ter duração de apenas um dia, alguns meses ou anos, conforme os programas. Contudo, a pesquisadora destaca que tais práticas formativas são oferecidas por diversas instituições nem sempre reconhecidas ou credenciadas pelo Ministério de Educação (MEC).

Gatti (2008, p.58) afirma que tal fato tem suas origens decorrentes de políticas educacionais que privilegiam a formação contínua como requisito para o ingresso e a permanência no exercício da docência. Saliencia que, no Brasil, a formação em serviço tem se constituído em “programas compensatórios” como formas de superar as limitações advindas de uma formação inicial precária.

Nesse aspecto, perfazendo o cenário dos programas de formação contínua⁹, Gatti (2008) traçou um panorama dos vários programas oferecidos pelas instituições públicas e implementados nos diversos estados brasileiros a partir da década de 1990. Do estudo realizado pela autora, destaca-se na presente dissertação os principais programas de formação:

- ✓ Programa de capacitação de professores (PROCAP) – oferecido na modalidade à distância, o programa foi implantado no estado de Minas Gerais (1996) e visava capacitar mais de oitenta mil professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental;
- ✓ Programa de Educação Continuada (PEC) – oportunizou formação para educadores, envolvendo os diferentes segmentos: dirigentes regionais, técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental, possibilitando formação presencial a mais de noventa mil educadores no estado de São Paulo;
- ✓ Programa de Formação de Professores (Proformação) – configurado sob a forma de módulos, tinha como meta oferecer formação/titulação em nível médio a professores leigos, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.
- ✓ Programa de Educação Continuada de Formação de Professores (PEC) - ofereceu formação em nível superior, titulando, em parceria com a USP, UNESP e PUC-SP, cerca de oito mil professores;
- ✓ Projeto Veredas – desenvolvido pelo governo do Estado de Minas Gerais em parceria com várias Universidades. Tinha como meta a formação docente em em serviço para professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme os dados, até 2001 os participantes atendidos pelo referido programa perfaziam um total de trinta mil docentes.
- ✓ Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) - promovido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), este programa, que ainda se encontra em andamento, visa oferecer formação específica aos gestores escolares em exercício. Atingindo todos os estados brasileiros, o programa registrou em 2006, segundo dados do CONSED, um atendimento a cento e vinte e oito mil setecentos e sessenta e quatro (128.764) diretores de escolas públicas e/ou professores convidados.

⁹ Os programas aqui elencados, denominados “formação contínua”, referem-se tanto a programas de formação oportunistas aos professores após concluírem a graduação, como ações que visam habilitar docentes em serviço que atuavam sem a titulação adequada, conforme postula a LDB, Artigo 62.

No Brasil, no intuito de melhorar a qualidade do ensino, os programas de formação contínua, segundo Davis et al (2011, p.37), têm se caracterizado como propostas interventivas com o objetivo de diminuir os “altos índices de insucesso escolar, sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais [...]; combater o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação”. Dentre eles, destacamos, aqui, aqueles voltados especialmente para a questão da linguagem e da matemática, como: Parâmetros em Ação - Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (1999); Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR (2001); Programa Praler; Pró-Letramento (2005) e o recente Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013).

Diante do exposto, podemos afirmar que houve muitas intenções e propostas interventivas de formação, resultando em melhorias na qualidade do ensino. Entretanto, ainda há muito que se fazer no sentido de que tais programas não se tornem em ações formativas isoladas e esquecidas. É preciso dar continuidade a elas, acompanhando os profissionais docentes que participaram de tais formações, com o propósito de subsidiá-los em suas necessidades pedagógicas.

É notório que, nas últimas décadas, tem havido um crescimento da produção acadêmica, envolvendo pesquisas colaborativas e de intervenção, que buscam construir propostas voltadas para o desenvolvimento profissional, como forma de melhorar a qualidade do ensino e, igualmente, contribuir para a melhoria das condições de trabalho e de vida dos professores. Gatti (2008) analisa esse fenômeno e esclarece que isso se deve a dois movimentos:

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (GATTI, 2008, p.62)

Atualmente, presenciamos um discurso corrente de que os professores precisam buscar sua formação, seja ela dentro ou fora do ambiente escolar. No entanto, sabemos que a formação não está desvinculada de questões relacionadas à profissionalidade docente. É preciso dar condições para que o professor participe dos momentos formativos. Do mesmo modo, é preciso que a formação, a ele oferecida, possa subsidiá-lo no sentido de que consiga fazer uma ponte entre os conhecimentos teóricos e sua prática pedagógica, num processo contínuo e reflexivo. Sobre isso, Pimenta (2004) salienta que:

A formação de professores deve ser tratada numa perspectiva que considere sua capacidade de decidir e de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática. (PIMENTA, 2004, p. 90)

Com a promulgação da Lei 12.014/2009, que altera o Art. 61 da Lei nº 9.394/1996, discriminando as categorias de trabalhadores que compõem o quadro dos profissionais da Educação, a formação passa a ser garantida a todos que, de forma direta ou indireta atuam no processo educativo. O referido documento prevê ainda que

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – **a associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2009, grifos nossos)

Podemos afirmar que essa alteração contribuiu para o fortalecimento da escola como *locus* de formação, visto que os processos formativos deveriam abranger todos os profissionais que atuam no ambiente escolar, considerando as diferentes especificidades que cada um desempenha. Além disso, como se observa no trecho acima destacado, o item II reforça a necessidade de que os programas de formação se fundamentem numa estreita relação entre a teoria e a prática concretizadas em situações de aprendizagem oportunizadas no próprio ambiente escolar.

Nesse contexto, considerando que a escola é o lugar onde surgem as dificuldades e os desafios relacionados ao processo de ensino aprendizagem, as políticas voltadas para a formação docente têm buscado, nesse espaço, promover ações que envolvem a participação coletiva e a troca de experiências, como forma de alcançar melhorias no ensino aprendizagem.

A exemplo disso, o Estado de Mato Grosso implementou um programa de formação contínua desenvolvido no ambiente escolar, cujas bases se fundamentam nas dificuldades/necessidades apontadas pelos educadores, tendo em vista que a proposta determina a escola como espaço de estudos e reflexões. Vale lembrar que esse projeto é resultado de uma experiência de um grupo de estudos (esse assunto será abordado com mais detalhes, no próximo tópico, sobre o Projeto Sala de Educador - PSE), organizado por professores de uma escola da rede estadual do município de Rondonópolis em meados da

década de 1990, conforme pesquisas já realizadas (ROCHA, 2001, 2010; RODRIGUES, 2004; FAVRETO, 2006; SOUZA, 2013; entre outras).

Devido ao enfoque central deste trabalho recair sobre a formação contínua, trazemos abaixo alguns dados relacionados à contextualização e institucionalização dessa política de formação no Estado de Mato Grosso, representada, atualmente, pelo projeto “Sala de Educador”.

4.4 O Projeto Sala de Educador como política de formação contínua no Estado de Mato Grosso

Em Mato Grosso, a preocupação com a formação docente foi impulsionada pela aprovação da Lei Complementar 50/98, que dispõe sobre Carreira dos Profissionais da Educação Básica do sistema público educacional, garantindo

carreira única para os profissionais da educação básica e o piso salarial, além de definir a jornada de trabalho com previsão de hora-atividade, compreendida como o período reservado a estudos, planejamento, preparação de aulas e avaliação, incluída na jornada de trabalho dos professores em função docente. (MATO GROSSO, 2010, p.10)

A origem do Projeto “Sala de Educador” (PSE), enquanto política pública de formação dos profissionais da rede estadual, está ligada ao surgimento de um grupo de estudo, organizado por educadores de uma escola do município de Rondonópolis, em meados da década de 1980. O projeto previa reuniões periódicas, realizadas no próprio ambiente escolar, onde atuavam. Segundo Rodrigues (2004, p.70), inicialmente a formação era organizada pelos próprios professores. Sendo assim, “eles eram os formadores e os cursistas; selecionavam os temas que seriam estudados, os textos a serem lidos e quem coordenaria cada discussão”.

Com o passar do tempo, devido ao sucesso e ao interesse constante dos educadores (inclusive de outras escolas) em participar das discussões promovidas naquele espaço, o projeto foi estendido, passando a atender outras escolas do município.

Com a ampliação do projeto inicial, denominado Centro de Formação Permanente de Professores (CEFOR)¹⁰, foi necessário que se fizesse uma reorganização, criando equipes de trabalho que contavam com a colaboração de professores da UFMT, para que pudessem atender uma demanda maior, em turnos diferenciados. Contudo, a formação oferecida naquele

¹⁰ Conforme estudo realizado por Rodrigues (2004, p.74), esta “foi a denominação dada pela Equipe de Coordenadores à sua proposta de educação contínua dos professores das séries iniciais da rede pública de ensino de Rondonópolis, que foi executada em 1996 e 1997. Esse centro foi uma organização sem vínculos institucionais com a SEDUC [...]”

espaço continuava a ser preparada e coordenada pelos próprios integrantes, considerando as dificuldades e os desafios encontrados no cotidiano da sala de aula (RODRIGUES, 2004).

Podemos afirmar que o CEFOR foi responsável pelo fortalecimento da escola como *locus* de formação. Sua importância no processo de implementação e concretização da proposta de formação contínua no Estado de Mato Grosso se destacou à medida que procurava, por meio de atividades desenvolvidas pelo coletivo,

[...] formar o professor pesquisador da sua própria prática, tomá-la como objeto de investigação, reflexão, crítica e mudança. A perspectiva era que o professor não poderia ser um mero coletor de dados, mas sim um profissional competente capaz de compreender e utilizar a pesquisa como princípio educativo. (RODRIGUES, 2004, p79)

Percebendo a necessidade de aumentar a oferta de espaços destinados à formação docente e considerando a incessante procura e participação efetiva dos professores nas formações oportunizadas pelo CEFOR, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MT) tomou por modelo aquele projeto e criou, a partir do Decreto nº 2007/1997, os primeiros Centros de formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPROS), nos polos de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis.

Atualmente, conforme consta no Documento Política de formação dos Profissionais da Educação Básica (MATO GROSSO, 2010, p.11), já foram implantados quinze (15) Cefapros (Figura 1) em diferentes localidades do Estado, nos quais atuam cerca de quinhentos (500) profissionais das diversas áreas do conhecimento, visando atender a demanda concentrada em cento e quarenta e um município (141) de Mato Grosso.

O processo de institucionalização da formação contínua foi visto por uma parcela dos docentes como algo positivo, visto que tal mudança exigiria maiores investimentos financeiros e condições que viabilizassem as propostas formativas. Além disso, o projeto criado pela SEDUC propunha, já de início, atendimento não só ao município de Rondonópolis, mas estenderia a outros da região. Porém, conforme análise de Rodrigues, (2004, p.86) “Esta mudança provocou a resistência e afastamento de alguns coordenadores e professores-cursistas que não aceitaram a retirada do controle dos próprios docentes e sua centralização na Secretaria”.

As diretrizes das políticas de formação contínua da rede estadual têm sido estruturadas por pareceres orientativos cuja função central é estabelecer princípios norteadores, delineando o desenvolvimento de processos formativos nas escolas. Conforme estudo realizado por Silva (2014, p.71), o primeiro Parecer Orientativo, datado de 2003, foi intitulado “Orientativo para o Programa Sala de Professor”. Segundo a pesquisadora, os “Pareceres dos anos seguintes, até

o ano de 2009, foram denominados de “Parecer Orientativo Sala de Professor” [...]. Entretanto, foi somente a partir do ano de 2010 que esse documento passou a denominar-se “Parecer Orientativo Projeto Sala de Educador”.

Sobre o processo de efetivação da Política de formação contínua em Mato Grosso, Troian (2012, p.44) afirma que a SEDUC - MT implementou, em 2003, o Projeto Sala de Professor que “em sua gênese oportunizava aos professores das escolas a participação em grupos de estudos sistematizados organizados pelos coordenadores pedagógicos e acompanhados e orientados pelos professores formadores dos Cefapros”. Nesse período, enquanto instituição formativa, o Cefapro se responsabilizava em oportunizar a formação contínua dos professores e funcionários em geral. Para tanto, oferecia palestras e cursos diversificados, ministrados pelos próprios professores formadores ou por docentes de alguma IES.

Figura 1 Mapa dos pólos geoeeducacionais dos Cefapros e número de municípios atendidos



Fonte: Stoffel, 2012, p.126

Em 2009, atendendo às alterações propostas pela Lei 12.014/2009, conforme abordamos anteriormente, o Projeto de Formação Contínua no Estado ganha uma nova nomenclatura sendo denominada “Sala de Educador”. Essa mudança, conforme consta no documento intitulado *Projeto Sala de Educador* (2011, p.4), apresentava como meta “desenvolver uma cultura formativa coletiva dos profissionais que atuam nas escolas de educação básica de Mato Grosso [...]”, bem como fortalecer o espaço escolar como ambiente privilegiado para a reflexão e construção de novas aprendizagens, propiciando aos profissionais da rede “espaço e tempo para a sua formação de maneira contínua, a um só tempo, individual e coletiva” (MATO GROSSO, 2011, p.4)

Ao conceber a escola como *locus* destinado à formação coletiva de todos que ali atuam, o Projeto Sala de Educador (PSE) propõe um ambiente de teorização da prática pedagógica. Nessa perspectiva, o documento oficial que instituiu o PSE (Parecer Orientativo 2011, p.4) apresenta como objetivos centrais:

- ✓ fortalecer a escola enquanto espaço de formação e auto-formação, por meio da organização de momentos de estudos;
- ✓ construir um comprometimento coletivo com o processo educativo;
- ✓ compreender o papel educativo do profissional no desempenho individual e coletivo de sua função;
- ✓ contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público.

Contudo, é preciso que haja o compromisso e o encargo do Estado, representado pela Seduc-MT, em garantir a todos os Profissionais da Educação tempo e espaço adequados para a sua formação, conforme determina o Art. 63 da LDB.

Reiterando o direito à formação, a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituída Decreto N° 6.755/09, vai além e propõe uma ampliação dos direitos assegurados, estabelecendo no Art.2º (item VIII) que não seja suficiente oferecer a formação, mas oportunizar condições para que os profissionais possam participar efetivamente desses momentos, num processo de valorização e profissionalização docente.

Fundamentado nos princípios da Política Nacional, o Projeto Sala de Educador traz, em suas bases, a ideia de que a ação educativa pode contribuir na transformação da sociedade, através de um ensino comprometido com o desenvolvimento cognitivo, mas também cultural e social do educando.

Nesse contexto, a política pública de formação recomenda que as ações formativas se constituam em processo permanente, propiciando aos docentes uma formação contínua que privilegie momentos individuais e coletivos, conforme pondera o Parecer Orientativo 2011.

Sendo assim, o PSE apresenta como foco central “mobilizar todos os profissionais da escola a refletir as suas práticas, trocar experiências e promover debates [...] de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam o seu papel no contexto escolar.” (MATO GROSSO, 2011, p.6).

5 FORMAÇÃO CONTÍNUA CENTRADA NO AMBIENTE ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DOS COLABORADORES

Toda a formação encerra um projeto de acção. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passaram pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

António Nóvoa

As constantes mudanças provocadas pelo desenvolvimento econômico e tecnológico, incluindo também os avanços advindos da sociedade informatizada, evidenciam urgentes transformações nos processos de ensino na atual educação brasileira. Segundo dados divulgados pela OCDE (2005, p.23), fatores relacionados à promoção da “igualdade de gênero dentro das escolas, incorporação de tecnologias de informação e comunicação e maior integração de estudantes com necessidades especiais [...] demandam uma análise renovada do papel dos professores, sua formação, seu trabalho e suas carreiras”.

Nesse contexto, pensar em educação, enquanto instrumento de apropriação da cultura e melhoria da qualidade de vida das pessoas nos leva a refletir, como educadores, sobre a necessidade de nos apropriarmos de novas habilidades e conhecimentos teórico-metodológicos que nos possibilitem encontrar caminhos e melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, discutir a formação do professor pressupõe, igualmente, uma reflexão sobre quais saberes podem ser considerados relevantes e, por isso, devem se constituir em conteúdos significativos que subsidiem a prática docente.

Segundo Almeida (2005, p. 4), os processos formativos devem oportunizar aos professores “a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo”. Além disso, a autora se posiciona afirmando que, para atingir o desenvolvimento profissional de maneira satisfatória, é preciso que tais processos formativos se articulem entre si, levando em conta fatores relacionados às necessidades reais de formação, às condições de trabalho, jornada profissional, salários dignos, enfim, a implementação urgente de políticas de valorização profissional docente, garantindo as condições mínimas para o desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009b, p.111), citando Chapman e Aspin (2001), editores do *International Handbook of Lifelong Learning* (Manual Internacional de Educação Continuada), também

discute a temática desenvolvimento profissional e, considerando as transformações constantes e as exigências da sociedade contemporânea em relação à apropriação de novos conhecimentos, ressalta que não basta o esforço do profissional docente, mas são necessárias mudanças profundas nos sistemas educacionais que levem em conta fatores como: reavaliação dos currículos e metodologias de ensino; criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, estimulantes e motivadores; fortalecimento das relações entre escola e instituições de ensino superior como provedoras de formação; conscientização do valor da escola como *locus* de apropriação e socialização dos conhecimentos, constituindo-se como uma comunidade de aprendizagens, que decorrem ao longo da vida.

Assim, educadores da atualidade precisam sentir-se preparados para tais mudanças e perceber a importância de investir na construção da sua identidade profissional, por meio de processos formativos oportunizados no próprio ambiente escolar onde atuam, mas sobretudo envolvendo a socialização de saberes e experiências individuais que venham contribuir para a melhoria do ensino.

Contudo, salientamos que a formação desenvolvida no ambiente escolar deve ser pensada e planejada de forma coletiva, considerando as dificuldades e desafios enfrentados pelos educadores no exercício da ação pedagógica. Vista sob essa ótica, ela tende a caracterizar-se como um processo formativo de apoio ao profissional, facilitando a ampliação dos saberes docentes por meio da reflexão e da pesquisa e, assim, contribuindo para que eles “deixem de ser meros consumidores de conhecimento e passem a produzi-lo, numa perspectiva colaborativa, valorizando a si e a seus parceiros”. (ALMEIDA, 2005, p.5)

Brzezinski (2009, p.2) aborda a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional, assegurando que “as identidades do profissional do magistério são construídas nas mediações que se realizam na teia das relações humanas, por meio das interações coletivas”. Para isso a autora esclarece que as políticas de formação devem promover condições para que os profissionais participem dos processos formativos oportunizados, mas, ao mesmo tempo, nos lembra que tais processos devem apresentar características fundamentais ao desenvolvimento profissional docente, garantindo ao professor a oportunidade de

[...] pautar-se por um código deontológico que assegure uma postura ética; dedicar-se integralmente ao magistério; afiliar-se e participar efetivamente de entidades científicas e sindicais; reconhecer a importância dos procedimentos de avaliação e submeter-se a eles para o acesso à profissão e durante o exercício profissional; engajar-se na luta pela valorização da profissão-professor, demonstrando compromisso político com sua categoria profissional. (Brzezinski 2009, p.2).

A pesquisadora discute também um fato preocupante e afirma que, no atual modelo de governo, as políticas de formação trazem, em sua essência, princípios norteadores que apresentam ideologias antagônicas, visto que de um lado temos o projeto da “**sociedade política**, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto, colocam em prática os princípios da qualidade total”, de outro lado, o da **sociedade civil**, representado pelo “Movimento Nacional de Educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes para atuarem na educação básica” (BRZEZINSKI, 2009, p.4).

Infelizmente, estudos realizados (SOUZA, 2002; MICHELS, 2006; BEECH, 2009) evidenciam que boa parte dos projetos de formação é pensada a partir dos fundamentos arraigados pelas políticas neoliberais, cujas bases estão ligadas a propostas que objetivam apenas uma formação instrumental do ser humano, tendo em vista que a intenção principal é prepará-lo para atuar no meio social, conforme suas habilidades e competências desenvolvidas. Assim, nesse modelo de formação, o conhecimento enquanto possibilidade de compreensão e atuação consciente no meio social perde sua relevância em detrimento do desenvolvimento das competências, consideradas tão necessárias na sociedade capitalista em que vivemos.

Por outro lado, observamos também que as políticas de formação docente, ao adotar os princípios de eficiência e eficácia como formas de avaliação dentro do processo ensino aprendizagem, acabam por responsabilizar apenas os professores pelos resultados ineficientes, cujas causas nem sempre estão associadas ao trabalho docente, visto que as dificuldades na aprendizagem dos estudantes podem resultar de outros fatores relacionados ao processo de ensino.

Nessa perspectiva, ressaltamos que as práticas formativas desencadeadas nos contextos escolares não têm demonstrado, na visão de muitos educadores, resultados satisfatórios para o ensino aprendizagem. Segundo uma revisão de pesquisa realizada por Roldão (2009) incluindo oitenta e nove (89) teses abordando a formação contínua, constatou-se, pelo discurso dos professores, que os processos formativos têm se constituído em momentos de reflexão sobre a prática docente, porém eles afirmam que

[...] são escassas as referências a ganhos de conhecimento no domínio científico e/ou didático, raramente operacionalizando a instrumentalidade técnica da ação docente, que também tem de ser dominada pelo profissional reflexivo – para que possa agir de forma sustentada e eficaz. (ROLDÃO, 2009, p.65)

A partir desses relatos fica claro que a formação, da maneira como vem sendo conduzida, traz poucos benefícios para a melhoria da qualidade educacional. Isso nos leva a compreender, bem como justificar os motivos pelos quais boa parte dos professores revela apatia e desinteresse em participar dos processos formativos na escola onde atuam, conforme se evidenciou na fala dos professores, durante as entrevistas realizadas, cuja análise está contemplada no item 5.4 deste capítulo.

Tal fato remete à necessidade de se repensar a formação docente, no sentido de abandonar definitivamente os conceitos de formação fundamentados em transmissão ou apropriação de teorias descontextualizadas, e propor momentos formativos em que se priorizem elementos essenciais que poderão contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional docente.

Sparks e Hirsh (1997 apud MARCELO 2009a, p.11) identificam mudanças substanciais nos processos formativos que consideram: a relevância e continuidade das temáticas propostas; formação centrada na escola, considerando as necessidades dos alunos; teorização voltada para os casos de ensino com enfoque na aprendizagem dos alunos; formação destinada a todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, visto que a escola deve transformar-se em comunidades de aprendizagem onde todos ensinam e aprendem simultaneamente, num processo coletivo.

Partindo do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, trazemos aqui os dados empíricos que abordam as concepções sobre formação contínua, revelados por meio das entrevistas, realizadas individualmente com os sujeitos colaboradores deste estudo.

Sendo assim, atendendo aos princípios do método da Análise de Conteúdo, adotado nesta pesquisa, os dados foram organizados em três categorias temáticas, abordando os seguintes temas: **Concepções de formação contínua; Estrutura e organização dos processos formativos na escola; Relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa.**

Para facilitar o trabalho de organização, bem como permitir melhor entendimento do leitor, esta parte foi subdividida em quatro eixos que compõem respectivamente os quatro segmentos em análise, sendo eles: **gestores (Sufp/Assessoria Pedagógica); professores formadores do Cefapro; coordenadores pedagógicos** e, por fim, **professores** que atuam em sala de aula.

Considerando que, representando os órgãos oficiais de formação – Sufp e Assessoria Pedagógica – participaram desta pesquisa apenas uma coordenadora e um assessor pedagógico, os mesmos não identificados por nomes específicos. Entretanto os demais que

compõem os outros segmentos são dois ou mais, por isso, a fim de preservar a identidade deles, referimo-nos a cada um por nomes fictícios que seguiram uma ordem alfabética.

5.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA: A CONCEPÇÃO DOS GESTORES

Segundo consta no documento publicado pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) intitulado *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica* (MATO GROSSO, 2010, p.12), com o objetivo de “dar unidade e fortalecer as ações de formação continuada para os profissionais da educação, compatíveis com as suas necessidades formativas e pedagógicas”, foi criada, em 2002, a Superintendência de Desenvolvimento Profissional (SDF). Entretanto, percebendo a necessidade de propor uma formação que contemplasse todos os profissionais da Educação e, ainda, superar um modelo de formação “desenvolvida de forma fragmentada por várias equipes por meio de cursos, palestras, seminários, etc, de forma linear e pontual [...]” (MATO GROSSO, 2010, p.12), no ano seguinte aquele órgão foi substituído pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Sufp).

Enquanto órgão responsável pela implementação das políticas nacionais dentro do Estado de Mato Grosso, a Sufp mantém, ainda, a incumbência de “executar a política de formação dos profissionais do sistema estadual de ensino” (Idem, p.12). Para isso, conta com órgãos de apoio, representados pelas Assessorias Pedagógicas e pelos Cefapros, espalhados em pontos estratégicos, visando atender aos diversos municípios do estado.

Assim, considerando que os processos formativos desencadeados nas escolas são guiados por pareceres orientativos, elaborados e publicados anualmente a partir da política de formação da Seduc – MT, optamos por analisar as concepção de formação que norteiam e estruturam tais propostas formativas, na perspectiva de dois sujeitos gestores, sendo eles: a Coordenadora de Formação e Avaliação da Sufp e um Assessor Pedagógico do Município de Rondonópolis.

A Coordenadora de Formação e Avaliação, colaboradora deste estudo, é professora efetiva da rede estadual de ensino desde 1989. Acumulando vinte e quatro anos (24) de experiência na atividade docente, é formada em Física e concluiu o Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso em 1998. Atualmente exerce a função de Coordenadora de Formação

e Avaliação da Sufp, cargo que vem ocupando por um período equivalente há quatro anos em exercício.

Ressaltamos que a escolha pela Coordenadora de Formação foi determinada exclusivamente pela função que ocupa, visto que, ao assumir o cargo, se corresponsabilizou pela organização e implementação dos programas e projetos de formação contínua desenvolvidos nas escolas. Salienciamos que, como um dos procedimentos de investigação foi a entrevista, fez-se necessário que fizéssemos um primeiro contato junto a Sufp para verificarmos quem respondia pela formação. Na oportunidade, contatamos de forma indireta (por telefone), com a referida representante, que, cordialmente, se dispôs a nos atender e, em horário previamente marcado, conceder-nos uma entrevista, cuja realização se deu nas dependências da Seduc – MT, na capital Cuiabá.

O segundo colaborador, representante da Assessoria Pedagógica, foi selecionado dentre um grupo de cinco (05) assessores, seguindo um dos critérios da pesquisa, que estabelecia a condição de que todos os sujeitos fossem professores de Língua Portuguesa, à exceção, apenas, da representante da Sufp.

Conforme questionário de identificação, o Assessor Pedagógico atua há trinta (30) anos na área da Educação, exercendo a função, como professor de Língua Portuguesa, por um longo período que compreende vinte e seis (26) anos no exercício da docência.

O cargo de Assessor Pedagógico foi assumido nos últimos três anos, mediante um processo de seleção, cuja escolha foi feita pelos professores efetivos que atuam na rede estadual de ensino. Desempenhando a função sob regime de dedicação exclusiva, o Assessor atende oito (08) escolas (urbanas e rurais), pertencentes ao município de Rondonópolis. É formado em Letras pela UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis, e especialista na área de atuação (Língua Portuguesa).

Orientada pelas categorias temáticas definidas, passaremos agora para uma discussão abordando as concepções de formação, pautada nos excertos de entrevistas realizadas com os colaboradores já mencionados e, com base nos documentos oficiais que normatizam a formação no Estado de Mato Grosso, elucidaremos pontos divergentes à luz de teóricos que discutem a formação docente.

5.1.1 Concepções sobre formação contínua

Com a finalidade de propor aos profissionais que atuam nas diferentes modalidades e áreas diversificadas do conhecimento, bem como atender ao disposto no Art. 61º da LDB, a

Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2010) preceitua que a formação contemple dois princípios básicos, sendo que o primeiro está relacionado à “necessária **associação entre teorias e práticas** nos processos formativos, inclusive na capacitação em serviço; o segundo, ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (MATO GROSSO, 2010, p.12, grifo nosso).

Nesse contexto, a política pública de formação proposta pelo Estado sugere um conjunto de ações formativas que incluem a responsabilidade do órgão em promover as condições essenciais para o desenvolvimento dos projetos elaborados. Para tanto, “procura inseri-la no contexto das políticas públicas para transformá-la em compromisso, com valorização profissional e **destaque do papel da escola** no contexto das transformações sociais” (Idem, p.13, grifos nossos).

No processo de regulamentação das ações formativas, a política de formação implementada pela Seduc- Mt traz como princípios norteadores

[...] uma concepção de formação que possibilite a **articulação do desenvolvimento pessoal com o profissional**, compreendido como **processos contínuos** e ininterruptos, orientados pela **concepção metodológica dialética** que permite responder ao dinamismo da prática educativa e as contradições de seu contexto, orientando para a sua transformação. O resultado de tudo isso é a constituição das **competências** adjetivadas na educação básica através de processo autônomo e com identidade própria; e **a formação como um processo crítico-reflexivo** sobre a prática, a reconstrução da **identidade pessoal/profissional** e sua **autonomia**. (MATO GROSSO, 2010, p.13, grifos nossos)

Partindo dos pressupostos contemplados no texto que compõe a Política de Formação do Estado, observamos que o conceito de formação é bastante abrangente e contempla elementos essenciais que permitem ao educador desenvolver a capacidade de refletir e provocar mudanças em sua prática docente.

Verificamos no documento da Secretaria (Política de Formação do Estado) importantes expressões relacionadas à formação docente, quais sejam: *articulação do desenvolvimento pessoal com o profissional; processos contínuos; concepção metodológica dialética constituição das competências; formação como um processo crítico-reflexivo; reconstrução da identidade pessoal/profissional e autonomia*.

Como se constata, está presente aí uma perspectiva de formação atrelada a processos que vão além da busca de conhecimentos relacionados aos conteúdos curriculares e pedagógicos, necessários ao ato de ensinar. Os termos citados situam-se numa perspectiva mais ampla de formação, designando “um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos

de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores” (MARCELO, 2009, p.10).

Nesta mesma linha de pensamento, Pimenta (2002), ao discutir sobre essa temática, destaca o conceito de formação como um processo crítico-reflexivo. Isso implica em ações formativas que propiciem, aos docentes, o desenvolvimento da capacidade de refletir, problematizando sua prática. Porém, salienta que deve ser uma reflexão sustentada pelas “teorias da educação”, visto que a fundamentação teórica, segundo Pimenta (2002, p.24) “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

Ao investigar sobre as concepções de formação na perspectiva dos colaboradores aqui analisados, constatamos que diferentes conceitos perpassam os discursos daqueles que se ocupam, mesmo que temporariamente, de uma função, cuja responsabilidade primeira revela-se na elaboração e implementação das políticas que representam os ideais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT).

Assim, na fala da Coordenadora (SUIFP), a formação é referida como:

[..] é todo um **processo** que o indivíduo passa [...] **aperfeiçoamento** de seus conhecimentos, tanto cognitivos, tanto culturais, tanto artísticos, então... todo **processo de aprendizado** que o indivíduo passa que faz que o leve ao **crescimento**. Então é tudo o que faz com que o indivíduo **creça intelectual, cultural, como indivíduo, como pessoa** [...]. (Entrevista, Coordenadora de Formação e Avaliação/Sufp, 2014)

Como é possível constatar na entrevista concedida pela Coordenadora de Formação e Avaliação, ela traz termos como: “*processo de aprendizado, crescimento intelectual, cultural, como indivíduo, como pessoa*”, que corroboram com os destaques já feitos sobre o documento da Seduc. Acrescente-se que a mesma Coordenadora relaciona o conceito de formação a “*aperfeiçoamento*”.

Conforme as discussões feitas por nós, tendo como base Marin (1995) e Rodrigues (2004), essa terminologia tem a conotação de tornar algo perfeito, concluído. Porém, quando utilizada para caracterizar processos formativos, essa expressão denota uma visão limitada e de uso inapropriado, visto que “A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara a ideia de que, em educação é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos [...]” (MARIN, 1995, p.16).

Assim como na entrevista concedida pela Coordenadora, o Assessor Pedagógico também concebe a formação numa perspectiva de aperfeiçoamento. Além disso, o conceito de atualização pedagógica também está presente em sua fala, à medida que ele associa a formação a expressões como “**inovar; acompanhar os avanços tecnológicos; progresso**”. Vejamos no trecho:

[...] é o buscar mais. É **inovar, acompanhar os avanços tecnológicos**, os movimentos sociais, entendeu? No sentido do **progresso** da sociedade. Então, diante disso, a escola deve estar atenta pra não se perder, pra não ficar atrasada e buscar **aperfeiçoar** cada vez mais, adequando esses contextos, essas mudanças, essas transformações. [...] fazer a escola **acompanhar todos os avanços** sócio, econômico, cultural, as mudanças que ocorrem na sociedade. (Entrevista, Assessor Pedagógico, 2014)

Nesse sentido, os autores estudados argumentam que a formação enquanto “atualização” constitui um conceito que, em suas origens, está ligado a processos de reciclagem ou cursos de curta duração que perdurou na década de 1980, como forma de preparar os docentes para adquirir habilidades ou conseguir realizar alguma atividade relacionada ao fazer pedagógico.

Alvorado Prada et al (2010), ao discutirem os diferentes conceitos que marcaram a formação docente, afirmam que a formação enquanto atualização está relacionada a um modelo conservador de formação, que se pautava em

[...] inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada. Nesse contexto, a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foi-se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado[...] aos poucos foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores. (ALVORADO PRADA et al, 2010, p.372)

Segundo Behrens (2007, p.444) com o propósito de preparar os docentes para “um determinado manejo ou técnica” esse modelo de formação não contribui para desenvolvimento profissional, visto que desconsidera os saberes e a opinião dos envolvidos.

É possível notar que a formação adquire, neste contexto, uma característica de instrumentalização, de maneira que os processos formativos acabam se restringindo a momentos de atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. Enfatiza-se, também, a possibilidade de permitir ao educador apropriar-se de tecnologias que já se fazem presentes no cotidiano da escola, mas que boa parte dos docentes não tem domínio sobre elas.

Verificamos, ainda, que a concepção de formação, revelada pelo Assessor Pedagógico, destaca uma formação enquanto *busca de inovações*, fundamentadas em ações formativas, comumente denominadas atualização, capacitação e aperfeiçoamento. Essa visão está presente na fala do Assessor quando ele expõe

Que essa formação contemple, tire o educador da zona do conforto e **busque inovações** mesmo que tenha que correr riscos de cometer erros, mas que busque inovações no sentido de contemplar principalmente o processo de ensino-aprendizagem. Eu costumo brincar... “Não ensine os alunos a tirar dez em língua portuguesa e zero na vida social”, porque eles são homens e mulheres sociais e precisam estar **inseridos nesse contexto social**. . (Entrevista, Assessor Pedagógico, 2014)

Pautados numa lógica de treinamentos, os processos de formação que seguem essa perspectiva aproximam-se de cursos, por meio dos quais cabia aos professores se “capacitarem” e, posteriormente, capacitarem seus alunos para se apropriarem de novas habilidades e conhecimentos para uma futura atuação no mercado de trabalho.

Diniz-Pereira (2010, p.2), ao analisar a formação contínua, argumenta que infelizmente ainda há modelos de formação que se baseiam em “ações isoladas, pontuais e de caráter eventual [...]. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, reciclagem”.

Sobre essa questão, Fusari (1992, p.13) avalia que não há como dissociar a formação baseada em treinamentos da história da sociedade e da educação brasileira, pois “As relações entre a educação escolar e a sociedade, em diferentes momentos históricos, foram determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir”. Isto posto, fica claro que esse modelo, que influenciou fortemente os programas de formação docente nas últimas décadas do século XX, deixou resquícios percebidos ainda hoje, nos diferentes paradigmas de formação, como destaca o autor

com a educação escolar atrelada aos interesses econômico-políticos dominantes, em diferentes períodos, os educadores sempre foram treinados para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais: aquilo que é, foi e ainda hoje aparece aos educadores como a referência fundamental e apresenta-se como porta-voz daquilo que é necessário e bom para a educação escolar no momento.(FUSARI, 1992, p.13-14)

Ao adentrar os conceitos sobre formação contínua, observamos na fala da Coordenadora de Formação e Avaliação que, apesar ter sido relacionada por diversas vezes à ideia de processo, denota ações pontuais, privilegiando a aquisição de conteúdos e

competências, enquanto instrumentos essenciais no processo de ensino. Assim, envolvendo estudos individuais ou coletivos, ela é caracterizada como

[...] tudo que envolve essa docência, ou seja, a escola, a comunidade, **os conhecimentos específicos que são próprios da área de conhecimento que eu vou atuar**, enfim; é o que vem de continuidade. Essa continuidade, ela pode vir da prática profissional, como pode vir dos estudos a qual eu vou me dedicar. Esses estudos podem ser novamente acadêmicos, é o *lato sensu*, *stricto sensu*, como também pode ser a formação individual que cada um dedica, então **tudo que vem após a academia**, em termos de formação e em termos de **agregar o conhecimento que eu já possuo**, é uma formação contínua [...] outras formações que eu posso chamar de **extensão**, de **aperfeiçoamento**, de **estudos individuais** que eu faço de enriquecimento próprio [...] que eu faço para o melhor exercício da minha prática profissional [...] que eu faço com o meu colega de trabalho, com o meu outro professor que atua junto de mim, ele vai trazer pra minha formação uma forma de crescimento, da minha prática. (Entrevista, Coordenadora de Formação e Avaliação/Sufp, 2014)

Além disso, percebermos na fala deste sujeito que a formação está atrelada a ações formativas, nomeadas como *aperfeiçoamento*, *extensão* da formação inicial, no sentido de capacitar para atuar no exercício da docência. Desse modo, o papel da formação contínua se define como possibilidades de fornecer conhecimentos que promovam a instrumentalização do profissional docente.

Behrens (2007), em estudo realizado, nos lembra de que por muito tempo a formação docente se restringia no ato de prover ao profissional docente os conhecimentos específicos da disciplina de atuação e o bom professor, por sua vez, era aquele que tinha domínio total dos conteúdos a serem ensinados. Baseado numa perspectiva conservadora, esse modelo se fundamentava, segundo Garcia (1999, p.33 apud Behrens, 2007, p. 442), apenas na “transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”.

A formação, enquanto instrumentalização da prática pedagógica pode estar, ainda, associada a propostas formativas pautadas no modelo da racionalidade técnica, traduzidas pela aquisição e acúmulo de teorias científicas, a serem aplicadas conforme as necessidades que surgem no processo de ensino. Fundamentada nesse pensamento, a atividade docente se reduz “na solução instrumental de problemas mediante aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2012, p.101).

Pérez Gómez (1992), ao discutir a formação orientada pelo modelo da racionalidade técnica ou instrumental, afirma que, durante um longo período, as ações formativas se

fundamentavam numa concepção “linear e simplista”. Com isso, os processos de formação, compreendiam dois componentes, sendo eles: “um componente *científico-cultural*, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; um componente *psicopedagógico*, que permite apreender como actuar eficazmente na sala de aula”. (GÓMEZ, 1992, p.98, grifos do autor)

Porém, ao criticar esse modelo, o autor justifica que a prática educativa compreende situações incertas, imprevisíveis que implicam atitudes reflexivas e tomada de atitudes por parte dos educadores. Propor soluções para os conflitos da prática social é uma tarefa que vai além de simples aplicações de conhecimentos teóricos e técnicas apreendidas, de maneira que, na visão de Perez Gómez (1992, p.100), é um equívoco “[...] considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correcto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações de carácter técnico”.

Nesse aspecto, situamos o papel da formação docente enquanto propostas formativas que devem contemplar estudos e reflexões que promovam o desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo sua atuação de maneira responsável e autônoma. Nas palavras de António Nóvoa (1992, p.27), “Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

5.1.2 Estrutura e organização dos processos formativos na escola

Sobre a estrutura e organização dos programas formativos implementados nas unidades escolares, a Coordenadora de Formação e Avaliação da Sufp informou que a política de formação da rede estadual está atrelada as avaliações externas de âmbito nacional, tais como: SAEB, Provinha Brasil, ENEM, entre outras. Nesse sentido, novamente verifica-se que os sistemas nacionais de avaliação exercem fortes pressões no desencadeamento e nas orientações das ações formativas da Seduc –Mt que se irradiam pela rede até chegar às escolas.

Em entrevista realizada, a Coordenadora de Formação e Avaliação da Sufp declarou que a Secretaria de Educação “tem um papel mais institucionalizado, de fazer com que as políticas públicas alcancem os alunos [...]”, para isso ela esclarece e acrescenta que o papel da Seduc incide “na preparação dos profissionais, melhorar o ensino do professor para que os

alunos aprendam [...], então a nossa atuação é na promoção da formação continuada do profissional”. (Entrevista, 2014)

As avaliações externas, segundo a Coordenadora, funcionam como instrumentos medidores dos níveis de eficiência e eficácia dos programas de formação desenvolvidos no ambiente escolar ou em espaços externos ao trabalho docente. Assim, ela justifica que

Existem vários mecanismos de monitoramento das ações dos professores. Todas as avaliações externas, por exemplo, são indicadores que a gente utiliza para identificar indiretamente, porque os indicadores de aprendizagem, eles falam da aprendizagem, então, se existe alguma questão voltada pra aprendizagem, alguma fragilidade voltada pra aprendizagem, vamos dizer, uma dedução é que um dos elementos, **um dos fatores que pode estar fragilizado é a formação do profissional, é a atuação do profissional**, de alguma forma, um dos elementos, não são todos, mas especificamente no que nós trabalhamos é com o profissional, a formação, então, um dos elementos que a gente busca resolver é a questão do ensino, é atuar sobre o professor. (Entrevista, Coordenadora de Formação e Avaliação/Sufp, 2014)

Na fala da Coordenadora, a formação docente se destaca como um dos elementos que influenciam diretamente no processo ensino aprendizagem dos alunos. Estudiosos da atualidade são unânimes em considerar tal fator. Entretanto, é também um consenso entre eles que a melhoria no ensino não depende apenas da qualidade dos docentes, mas se liga a outros fatores de igual relevância que, quando negligenciados, podem comprometer significativamente a aprendizagem escolar.

Nesse aspecto, reiteramos a argumentação de Davis et al (2011, p.28) quando afirmam que o papel do professor “está atrelado às suas próprias condições sociais e de trabalho, aí, incluídas suas características socioeconômicas e culturais, estruturas de carreira e salários, e sua formação básica e continuada”. Portanto, é de comum acordo que a atuação docente assume papel preponderante na vida escolar dos alunos, oferecendo oportunidades para que, através de aprendizagens significativas, possam contribuir na superação das desigualdades sociais, mas para isso é preciso que se pense em urgentes políticas de valorização dos profissionais do magistério, enfatizando principalmente a questão salarial, visto que a qualidade de vida de cada profissional também influi decisivamente no seu desempenho de trabalho diário.

Outro ponto preocupante, que merece ser discutido aqui, refere-se ao fato de que, atualmente, percebemos nos discursos daqueles que atuam na gestão do setor educacional uma atenção voltada para os índices de aproveitamento dos alunos, medidos em cada fase/modalidade, conforme avaliações realizadas. Concordamos que os processos avaliativos são importantes para melhorar a qualidade do ensino ofertado; porém, o que nos inquieta é a

forte tendência em culpabilizar os professores pelos baixos desempenhos dos alunos durante as avaliações e, ao mesmo tempo, responsabilizá-los em encontrar possíveis soluções para as diversas dificuldades relacionadas ao ensino aprendizagem que, como sabemos, nem sempre estão relacionadas (apenas) ao uso de metodologias inadequadas pelo profissional docente.

Assim, ao relatar sobre o processo de acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas, o Assessor Pedagógico afirma que, a partir da “autonomia” que cada escola tem para elaborar seu projeto de formação, o professor assume o dever de conduzir seu trabalho docente, buscando possibilidades de superar os desafios que surgem no cotidiano escolar. Vejamos no excerto:

[...] nem todos os alunos conseguem atingir o objetivo comum, eles não são homogêneos, ao ponto de atingir ... nós sabemos disso. **Então, você educador, se vira! Arrume uma metodologia que contemple a necessidade deste ou daquele aluno.** A gente quer que eles sejam todos iguais, não somos todos iguais. Na natureza, não tem dois seres 100% iguais, então um antes, o outro depois, um processo mais lento, o outro mais ágil, outro com maior dificuldade [...]. O professor quer que o aluno... quer contemplar todos os alunos com uma única **metodologia** e isso é humanamente impossível, não existe. (Entrevista, Assessor Pedagógico, 2014)

É possível perceber, nesse trecho da entrevista, um conceito de formação vinculado com a aprendizagem de metodologias, cabendo, ao professor, o interesse e a responsabilidade de buscar sua capacitação. Nesse caso, segundo Diniz-Pereira (2011, p.21), o professor é visto como “um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”; e a formação, por sua vez assume a função de “[...] preparar o profissional da educação”, fornecendo- lhe o “conteúdo científico e/ou pedagógico, o qual servirá de apoio para sua prática”. Essa perspectiva de formação, pautada na racionalidade técnica compreende e limita a formação a atividades práticas, que buscam repassar aos professores os conhecimentos científicos e pedagógicos, considerados necessários ao processo ensino aprendizagem.

Estudos realizados sobre os fatores que influenciam na melhoria da aprendizagem dos alunos, segundo dados da OCDE (2005), apontam que a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a “qualidade do professor” são fundamentais; porém, existem outros componentes ligados diretamente ao aluno, que também influenciam de maneira positiva ou negativa no seu desempenho escolar e, por isso, não podem ser desconsiderados nesse processo, sendo eles: “suas habilidades, suas expectativas, sua motivação e seu comportamento; recursos atitudes e apoio da família; habilidades atitudes e comportamento

dos colegas; organização, recursos e ambiente da escola; estrutura e conteúdo curricular [...]” (OCDE, 2005, p.24).

Com o enfoque voltado para a questão do desempenho escolar do aluno, as políticas públicas no setor educacional vêm investindo na formação docente, estabelecendo critérios de acompanhamento e controle de participação e aplicação dos conhecimentos adquiridos nos percursos formativos. Como vemos no trecho da entrevista, quando a própria Coordenadora de Formação e Avaliação afirma: **“Existem vários mecanismos de monitoramento das ações dos professores”**.

Sendo assim, é possível perceber que há uma tendência em avaliar quantitativamente o resultado do trabalho docente em detrimento da qualidade e das condições em que é realizado. Na prática isso nem sempre traz resultados satisfatórios, pois o professor se vê obrigado a participar de atualizações ou cursos oferecidos que, na perspectiva dele, não contribuirão para a sua prática pedagógica.

Por outro lado, há que se destacar que no Estado de Mato Grosso, segundo Parecer Orientativo 2011, a formação contínua dos profissionais da Educação, norteadada pelo Projeto Sala de Educador, compreende uma ação conjunta das várias superintendências, dos centros de formação – Cefapros e das unidades escolares que, em última instância, executam o projeto. A partir desse pressuposto, entende-se que a formação deve ser planejada pelo conjunto dos órgãos acima citados, considerando as necessidades formativas do grupo de educadores que compõe cada escola.

No entanto, isso nem sempre acontece, pois a escola, com base no Orientativo estabelecido pela Seduc e nas necessidades apontadas pelo grupo dos profissionais, elabora seu projeto de formação, mas ele deve passar pelo crivo do professor formador do Cefapro e, também, pelo Assessor Pedagógico, que analisa e dá seu parecer aprovando ou sugerindo alterações que, muitas vezes, deixam de atender aos anseios dos profissionais naquele contexto. Assim, de acordo com o excerto abaixo, a elaboração do Projeto Sala de Educador percorre as seguintes etapas

Eles [os profissionais das escolas] fazem um planejamento anual ou semestral, bimestral, a gente dá liberdade pra escola fazer esse planejamento. **A gente faz um monitoramento**, que a gente costuma dizer. Primeiro você analisa, você dá o seu parecer favorável ou não [...]. Eu priorizo o processo de ensino-aprendizagem, a qualidade do processo ensino-aprendizagem, o meu foco é este. (Entrevista, Assessor Pedagógico, 2014)

O acompanhamento da formação contínua na escola pela Assessoria Pedagógica está previsto no Plano de Ação do referido órgão, elaborado para o triênio 2011- 2013, cabendo a

cada membro, responsável por um determinado número de escolas, assistir suas respectivas unidades escolares “Fortalecendo a formação continuada na Sala do Professor¹¹ focada no diagnóstico da realidade”, conforme prescreve a ação nº 1.3, que compõe o Anexo III do referido documento.

Contudo, guiados pelos princípios de desempenho e eficácia, conforme discutimos anteriormente, prevalecem atitudes que se aproximam mais de simples monitoramentos do que acompanhamento/fortalecimento da formação, conforme justifica o Assessor Pedagógico alegando “[...] a gente faz um papel de **vigilante do processo**, a gente **vigia mais do que acompanha** porque são muitas, 33 escolas, mais seis rurais, que as rurais a gente vai uma vez a cada mês”.

Guiados pelos princípios do gerencialismo, enquanto instrumento de controle estatal, os representantes dos órgãos oficiais acabam se colocando numa postura de “controladores” e, seguindo os mecanismos da performatividade, passam a ter que se ocupar mais com processos de inspeção do que propriamente com a função a que lhes é atribuída.

5.1.3 **Relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa.**

Considerando a relevância da formação docente, ao indagarmos sobre o papel da formação contínua, com vistas a contribuir nos possíveis desafios e dificuldades que os docentes enfrentam no cotidiano escolar, percebemos na fala dos dois sujeitos, aqui analisados, uma ideia em comum: ambos destacaram que ela tem por finalidade principal assessorar os profissionais no exercício da docência, trazendo melhorias no processo ensino aprendizagem. Contudo, a fala da Coordenadora expressa uma concepção de cunho pragmatista, no sentido de que função principal da formação recai em subsidiar os professores com conhecimentos e técnicas a serem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, como se verifica no trecho:

Na escola, é **auxiliar o professor** a desempenhar o exercício da sua profissão. É todo o **processo formativo** que vai ajudar o professor a **fazer** o seu processo de ensino, a **desenvolver** o seu processo de ensino. Aquilo que,

¹¹ Embora o Plano de Ação da Assessoria Pedagógica para o triênio 2011- 2013, traga o termo “Sala do Professor”, o projeto de formação contínua no Estado, desde 2009, em consonância com as alterações propostas pela Lei 12.014/2009, passou a ser designado “Sala de Educador”, visto que, conforme postula a referida lei, a formação deve abranger não apenas o grupo de docentes, mas toda a categoria que compõe os profissionais da Educação.

tudo que vai **contribuir para o professor desenvolver a sua prática**. (Entrevista, Coordenadora de Formação e Avaliação/Sufp, 2014)

A concepção de formação como instrumento que objetiva fornecer ao professor os conhecimentos relacionados à apropriação e aplicação de metodologias ancora-se na perspectiva da racionalidade técnica, que traz em suas bases a ideia de que “O conhecimento pedagógico relevante [...] é sobretudo aquele que estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade predeterminada, ou seja, aquele que se pode apresentar como técnica ou método de ensino” (HALLIDAY, 1990, p.29 apud CONTRERAS, 2012, p.106).

Diante disso, é possível notar que o ensino, pautado nessa lógica, concebe a atividade docente como prática que valoriza os conhecimentos científicos, mas despreza as práticas políticas, como forma de desenvolvimento da consciência crítica do educando, visto que o conteúdo curricular constitui “um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos” (CONTRERAS, 2012, p.107).

Por outro lado, o papel da formação é frequentemente abordado como instrumento para que os professores possam se capacitar, aperfeiçoar seus conhecimentos e, dessa forma, contribuir na melhoria dos resultados quantitativos nas avaliações e rendimentos escolares dos alunos, conforme revela o Assessor Pedagógico:

Melhorar o processo de ensino-aprendizagem, que a essência da educação é o processo ensino-aprendizagem. **Elevar os nossos índices**, eu diria não no termo ‘aprovação’, mas sim da formação do ser humano, dentro do contexto social atual. **Qualidade do ensino**, sem dúvida.[...] o foco, a essência da educação é o processo do ensino-aprendizagem. Então a formação tem que focalizar nisso. (Entrevista, Assessor Pedagógico, 2014)

A formação contínua vista como possibilidade de melhorar a prática pedagógica, configura-se num dos grandes anseios da classe docente. Assim, é associada a momentos de estudos que deveriam propiciar aos professores o acesso aos conhecimentos teórico-metodológicos necessários à prática pedagógica que, em muitos casos, foram negligenciados por diversos fatores dentre os quais mencionamos uma formação inicial aligeirada, recorrente em muitas instituições de ensino superior brasileira - especialmente da rede privada.

O documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010), por sua vez, postula que a formação contínua deve constituir-se em **estudos contínuos e sistemáticos**, organizados a fim de atender as especificidades do trabalho docente. Para tanto deverá oferecer oportunidades para que o profissional possa

[...] **refletir** sobre sua ação educativa, promover sua **atualização** e aprofundar seus conhecimentos. Portanto, a formação continuada **não pode**

limitar-se à participação desses profissionais em cursos e palestras esporádicas sem vínculo com o Projeto Político Pedagógico da escola, mas deve significar seu envolvimento em **estudos contínuos e sistemáticos**, seja através de programas especialmente organizados pelas Instituições de Ensino Superior e/ou Secretarias de Educação, ou aquelas definidas no próprio **contexto da unidade escolar**. (MATO GROSSO, 2010, p.15-16, grifos nossos).

Embora não exclua ações formativas promovidas sob a forma de cursos e palestras, o documento enfatiza que a formação não pode se restringir a tais atividades. Além disso, acentua a importância de que os processos formativos sejam vinculados ao **Projeto Político Pedagógico** da escola, valorizando uma formação **centrada na escola**, não apenas como espaço, mas, sobretudo como ponto de apoio para as discussões em torno dos problemas e desafios que surgem no contexto da prática educativa.

Nóvoa (2009), ao discutir características essenciais aos processos formativos, sugere algumas propostas importantes que devem permear a formação docente, dentre as quais destaca a importância de se valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão. Nesse aspecto, o autor salienta a necessidade de conceber a

[...] escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. (NÓVOA, 2009, p.41)

Ressaltamos, ainda, que a atividade docente é uma tarefa complexa que exige não apenas os conhecimentos específicos da disciplina que se ensina, mas pressupõe um domínio das técnicas, dos procedimentos a serem adotados para cada situação específica de aprendizagem, exigindo, ainda, na sociedade globalizada, que o profissional tenha certo conhecimento e saiba manusear as tecnologias disponíveis, tirando o melhor proveito enquanto recursos que auxiliam no processo ensino aprendizagem.

Diante disso, concebemos que os programas de formação encontram, nos dias atuais, grandes desafios para alcançar efeitos positivos na vida profissional de cada educador, visto que, como nos afirma Nóvoa (1992, p.25), não se constrói uma formação “por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Nessa mesma linha de pensamento, Almeida (2005, p.12) nos lembra de que os processos formativos devem ocorrer ao longo da carreira docente, privilegiando o ambiente

escolar como espaço adequado para as discussões e troca de experiências, de maneira que os “saberes específicos da docência” devem resultar de “uma estreita relação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam, resultando numa cultura profissional”.

Nesse contexto, ao refletirmos sobre o papel do professor, enquanto mediador no processo de construção dos conhecimentos, contribuindo igualmente para o desenvolvimento da cidadania de seus alunos, percebemos a importância de que haja uma formação sólida que consiga fornecer-lhe as bases para o exercício da docência numa perspectiva crítica e autônoma.

Segundo Imbernón (2010), os processos de formação docente, nas últimas décadas, passaram por importantes mudanças na tentativa de proporcionar uma formação que, na prática, auxiliasse o professor nos desafios do cotidiano escolar. Tais propostas têm buscado desenvolver ações formativas pautadas nos conhecimentos teóricos construídos a partir das pesquisas desenvolvidas, mas, sobretudo na experiência resultante da prática docente.

Imbernón (2010) sinaliza que os avanços alcançados podem ser claramente percebidos à medida que “se analisarmos a maioria dos estudos sobre a formação continuada, constatamos que estes foram se movendo de uma fase descritiva, com muitos textos sobre a temática, para uma fase mais experimental [...]”. Assim, ele acrescenta que, durante as três últimas décadas, “realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação” (2010, p.14).

Baseando-nos na concepção de que a formação constitui o momento oportuno para que os profissionais possam refletir sobre sua prática educativa, ela deverá, também, segundo o documento oficial de formação, subsidiá-los a “fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais” (MATO GROSSO, 2010, p.13).

Nessa perspectiva, ao indagar sobre os avanços alcançados na formação contínua no Estado de Mato Grosso, os sujeitos assinalaram a importância dos projetos desenvolvidos nas últimas décadas, enfatizando o Projeto “Sala de Educador” como proposta central de formação, pensada e desenvolvida no âmbito de cada instituição escolar, permitindo, assim, uma formação contextualizada e comprometida com os desafios da prática docente.

Além disso, a Coordenadora de Formação e Avaliação assegura que houve também mudanças no modo do profissional conceber a formação, de maneira que hoje os professores a

relacionam como importante instrumento tanto para a sua atuação como para seu desenvolvimento profissional.

Olha, principalmente, pontuando, no Projeto Sala de Educador, a gente via que os professores estudavam por ponto, por **um certificado** que ia ajudar a garantir a cadeira dele no próximo ano. Mas as **próprias avaliações**, os próprios depoimentos dos professores, demonstram que hoje, **o professor estuda porque ele sabe que ele precisa estudar [...]**. Nós temos professores que vão **continuar fazendo a formação por causa de um certificado**, nós temos aqueles professores que acham aqueles **momentos formativos, cansativos...** não querem saber dessa formação, mas nós temos um número muito grande de profissionais que já percebem que aquele espaço... a escola não fica mais sem ele. É um ambiente necessário para a escola. **O estudar já faz parte do cotidiano da escola**. Então, eu acho que esse é um avanço. (Entrevista, Coordenadora de Formação e Avaliação/Sufp, 2014)

O processo de avaliação do Projeto “Sala de Educador” mencionado pela Coordenadora de formação, segundo o Parecer Orientativo nº 01/2014a, é realizado pelo Cefapro, por meio da Coordenação de Formação e dos (as) Professores(as) Formadores(as). Além disso, o documento prevê uma avaliação coletiva que deverá ocorrer, durante cada encontro formativo e, ao final do ano letivo, mais precisamente “até a segunda quinzena do mês de novembro”, uma (01) avaliação final por escrito envolvendo toda a equipe diretiva da escola e o grupo de educadores que participam do projeto. Ressalte-se que “A Escola deverá utilizar os dados do processo avaliativo, do desempenho dos (as) profissionais da unidade e diagnósticos de desempenho dos(as) alunos(as) para planejamento do Projeto Sala de Educador para o próximo ano” (MATO GROSSO, 2014a, p.6)

Importante destacar também que, conforme a Coordenadora, a formação passou por mudanças em termos de organização, visto que, em épocas passadas, os processos formativos se davam sob a forma de cursos, oferecidos esporadicamente pela Seduc ou outra instituição formativa, ao passo que, a partir da década de 1990, mais especificamente com a implementação do “Sala de Educador”, a formação obteve avanços, sendo oportunizada na própria escola e acompanhada por professores especialistas nas diversas áreas do conhecimento, que atuam como formadores nos Cefapros.

O avanço de que esse espaço é da escola, não é aquele curso que a SEDUC ofertou, que o professor pegou, tá fazendo porque a SEDUC tá mandando e tem que fazer. Não, é aquele espaço que é deles, que é organizado por eles, é uma concepção de formação que muda, **não são formações encaminhadas pela SEDUC, são formações que surgiram da escola, na escola, pra discutir as problemáticas da escola [...]**. A própria institucionalização disso, os **Centros de Formação**, ter pessoas que se especializam em formação continuada, pessoas que começam a compreender esse processo e vão à escola, não pra ensiná-las a fazer, mas pra ajudá-las a fazer [...]. (Entrevista, Coordenadora de Formação e Avaliação/Sufp, 2014)

Vista sob essa ótica, a formação se torna um processo contínuo, instituído com a finalidade de atender as necessidades dos diferentes profissionais que atuam na rede estadual. Para tanto, a Coordenadora esclarece que foram criados os Cefapros, expandidos nos diversos municípios da região, cujo espaço oportuniza momentos de formação, com possibilidades de troca de experiências, considerando que “[...] existem concepções diferentes, é um local onde se aglutinam todos os projetos e programas e os nossos centros de formação têm uma concepção toda diferenciada. Com uma estrutura toda... nós temos um espaço onde a formação continuada é o seu objeto de trabalho”. (Entrevista, Coordenadora de Formação e Avaliação/Sufp/2014)

Imbernón (2009, p.7), ao discutir sobre os avanços ocorridos na formação, ressalta que houve mudanças significativas que tendem a contribuir para o aumento da qualidade dos programas, provocando, igualmente, melhoria nos resultados almejados. Entretanto, o autor destaca que ainda há muitos obstáculos a serem superados, dentre os quais menciona: a improvisação e o caráter de individualidade que ainda predomina, fazendo com que o profissional adquira conhecimentos mais generalizados, que nem sempre serão utilizados no exercício da função; o caráter de centralidade nos processos formativos, impedindo que muitos profissionais participem desta formação; a quase ausente aplicação de recursos, indispensáveis em programas de formação e, principalmente, a sobrecarga dos educadores que, atuando em diferentes locais/redes, acabam concebendo a formação como um fardo a mais em sua jornada.

5.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DA ÁREA DE LINGUAGENS – CEFAPRO

O segundo segmento, aqui analisado, é constituído por representantes do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica – Cefapro. Em Rondonópolis, conforme consta no documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2010), o Cefapro foi criado pelo Decreto nº 2.007/1997 e apresenta como proposta central promover a formação contínua dos profissionais da Educação em suas diversas atividades de atuação.

Considerando que a formação do professor deve ser “um processo permanente, contínuo, não pontual, realizada no cotidiano da escola, em horários específicos e articulada à jornada de trabalho” (MATO GROSSO, 2010, p.10), o Cefapro acompanha e colabora na

implementação dos processos formativos desenvolvidos nos contextos escolares. Sendo assim, conforme entrevistas feitas com professores formadores que atuam no referido centro, são poucas as ações formativas realizadas na sede do Cefapro, estas compõem cursos e oficinas realizados esporadicamente, atendendo a demanda de cada escola e às exigências de repasse/orientação de programas implementados a nível federal.

Transformados em unidades administrativas da Seduc-MT a partir da Lei 8.405/2005, conforme prescrito no Parágrafo único do Art. 1º, os Cefapros têm por finalidade “a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino” (MATO GROSSO, 2005, Art. 1º). Para tanto, cada Centro conta com uma equipe gestora, uma equipe administrativa e a equipe pedagógica, composta por professores efetivos da rede estadual, escolhidos mediante processo seletivo específico para a função de atuação.

Como representantes desse segmento, trazemos aqui a visão de duas professoras que atuam como formadoras no Cefapro de Rondonópolis, município de atuação desta pesquisadora. Para referir-nos às professoras formadoras, optamos por identificá-las por meio de pseudônimos (conforme já explicitado no início desta seção), nomeadas aqui como Angélica e Beatriz. Ressaltamos, ainda, que a escolha das referidas colaboradoras esteve vinculada ao fato de ambas serem da área de Linguagens e se disporem a colaborar com o presente estudo.

Angélica é professora efetiva da rede estadual, exercendo a docência há vinte e cinco anos. Atualmente a professora ocupa o cargo de formadora do Cefapro por um período que equivale a quatro anos, cumprindo uma jornada de quarenta (40) horas semanais, em regime de dedicação exclusiva. Concluiu o bacharelado em Letras pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e, também, o curso de licenciatura na mesma área pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui especialização na área de Língua Portuguesa e mestrado em Educação pela UFMT, Campus de Cuiabá. Concomitante a função de formadora, Angélica está cursando o doutorado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

Beatriz também é professora efetiva da rede estadual e atua há vinte e sete anos nesta profissão, sendo que nos últimos seis (06) desempenha o cargo de professora formadora do Cefapro. Assim como Angélica, a professora Beatriz trabalha em regime de dedicação exclusiva, que exige o cumprimento de uma jornada de quarenta (40) horas semanais. Formou-se em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e, nesse ano, concluiu o mestrado em Educação pela mesma instituição.

Como professoras formadoras, desenvolvem diversas funções dentre as quais destacamos aqui a orientação na elaboração, acompanhamento, intervenção e avaliação do Projeto Sala de Educador, executado nas unidades escolares, conforme prescreve o Parecer Orientativo 2014/Seduc. Além disso, buscam viabilizar, junto à Assessoria Pedagógica, momentos formativos que atendam as necessidades de grupos específicos de profissionais, que atuam em diferentes contextos, segundo a demanda e a área de atuação de cada um.

De modo geral, o trabalho principal de cada professor formador incide no acompanhamento do Projeto Sala de Educador, enquanto política de estado que visa fortalecer o ambiente escolar como espaço de formação, considerando a prática docente como elemento central de reflexão e ações formativas, com o objetivo de melhorar o ensino aprendizagem.

Trazemos, a seguir, os dados resultantes de entrevistas realizadas com as professoras formadoras. Organizados em três tópicos, os assuntos abordados nesta seção abrangem sequencialmente as três categorias temáticas definidas para o processo de análise.

5.2.1 Concepções sobre formação contínua

A partir das entrevistas realizadas com as professoras formadoras, foi possível perceber que a concepção de formação é abordada numa lógica de processo contínuo que engloba diferentes nomenclaturas, dentre as quais são destacamos aqui: formação permanente, formação em serviço, formação como processo de autoformação, formação para o crescimento/desenvolvimento profissional. Tais denominações são tomadas aqui como ações formativas que devem envolver e permear todo o fazer pedagógico do profissional docente.

Assim, ao discutir sobre a concepção de formação contínua, a professora Angélica, concordando com a ideia de alguns estudiosos (dentre os quais cita Marcelo Garcia, Canário, Roldão), afirma que, nos dias atuais, a formação não tem mais o caráter de “pontualidade, capacitação”. Segundo a professora formadora, a formação tem se caracterizado “como algo mais qualificado, mais voltado para o profissional, do que simplesmente treinos” (Entrevista, 2014).

Tais mudanças, na visão de Angélica, são perceptíveis e se concretizaram na própria política de formação do Estado. Sobre isso ela afirma que

[...] a formação, ela tem, hoje, esse olhar diferente de uma formação [de] antigamente que era bastante **pontual**, quer dizer, mesmo o Cefapro passou por essa concepção, de achar que ir a escola... o professor formador vai lá, dá um curso, dá uma **capacitação** de quarenta horas, ou então uma **capacitação** de 4 horas e ele acreditava piamente que isso era uma formação continuada. **O próprio Cefapro, hoje, já não trabalha nessa perspectiva de formação pontual**, uma formação... não que ela não deva existir, não desmerecendo a

condição, o próprio Carlos Marcelo diz o seguinte: a **capacitação**, ela é importante, as formações pontuais, elas são importantes quando se diagnostica, por exemplo, que o professor tem uma deficiência de conteúdo disciplinar. Então isso é válido. (Entrevista, Angélica, 2014)

Angélica destaca que a formação, nos últimos anos, passou por transformações, não apenas de ordem conceitual, mas, sobretudo de planejamento e organização. Isto posto, a formadora argumenta que o caráter de pontualidade, com o objetivo de capacitar ou atualizar o profissional já não é mais visto como característica central dos processos formativos.

García (1999, p.136) afirma que a formação em serviço, como objeto de estudo de pesquisadores e também de formadores, tem resultado em vastas e ricas produções na área educacional. O autor ressalta que “a nível internacional [...] tem havido, na última década, uma notável evolução na formação de professores em exercício, tanto em nível de qualidade como de quantidade”, de maneira que ela passou a ter uma característica de aperfeiçoamento que abrange tanto a perspectiva pessoal como profissional do trabalho docente.

A formadora Beatriz também avalia a formação docente, no contexto atual, como possibilidade de crescimento profissional. Com isso, na visão da formadora, as ações formativas, proporcionadas pelos diversos setores/instituições responsáveis, têm buscado privilegiar não apenas os conteúdos e procedimentos metodológicos importantes ao ato de ensinar, mas também uma formação voltada para o desenvolvimento intelectual e cultural do indivíduo. Ao referir-se a esse aspecto, a referida professora enfatiza que a formação se constitui num processo permanente, designado por ela como:

[...] a **continuidade dos seus estudos**, para além da sala de aula, para além do livro didático, não seria um preenchimento de lacunas, mas seria uma **extensão**, uma **compreensão mais ampla do seu conhecimento** em si; a **continuidade do seu aprendizado**, diria uma formação enquanto **permanente**. [...] não no sentido de formar, de colocar na forma, mas de **crescer**, de abrir novos horizontes e de **ampliação** mesmo e **conhecimento de políticas**, principalmente as políticas públicas no nosso estado, da qual nós fazemos parte e devemos conhecer. (Entrevista, Beatriz, 2014)

Na fala de Beatriz, é possível perceber uma perspectiva de formação atrelada a estudos contínuos, vinculada a uma compreensão de que a formação engloba não apenas os conhecimentos específicos da profissão, mas também aqueles que auxiliam na formação enquanto desenvolvimento profissional docente.

Além disso, ressalta que as constantes mudanças socioculturais exigem, igualmente, transformações no ensino aprendizagem, de forma que o professor precisa estar preparado e

acompanhar tais evoluções, tanto no que diz respeito aos conteúdos, como na apropriação de métodos que envolvem as tecnologias do mundo moderno. Sobre isso, Beatriz salienta:

[...] eu continuo quase a mesma em questão de idade, questão física, mas eu também mudo, e assim como eu mudo, todos os anos, eu tenho também um novo aluno com o qual eu vou me deparar. E frente às **questões midiáticas**, frente às **questões tecnológicas**, mesmo que aquele aluno tenha a idade x e esteja naquele ciclo tal, naquela fase tal, ele é diferente. Então, eu preciso dar **continuidade aos meus estudos**, eu preciso **estudar**. (Entrevista, Beatriz, 2014)

No intuito de acompanhar e subsidiar este novo alunado que possui características e condições sócio-culturais diferenciadas e exige, portanto, uma nova postura dos educadores, o professor sente a necessidade de estar continuamente em busca de novos conhecimentos. Lima (2001) discute essa questão e destaca que a educação brasileira, assentada nos ideais de uma sociedade capitalista, tem exigido das escolas e, especialmente, dos professores novas atitudes que demandam, também, mudanças efetivas na formação docente, gerando, muitas vezes, certa angústia nos educadores, visto que

Existe a preocupação de produzir um novo tipo de homem que possa servir aos avanços de uma sociedade tecnológica, a qual exige modelos de ensino que produzam cidadãos autônomos, independentes, decididos. A busca desses requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva vem afetando o trabalho do professor que se depara, entre outros aspectos, com a fragilidade de sua formação. (LIMA, 2001, p.29).

A formação é vista, ainda, como oportunidade de adquirir conhecimentos que vão auxiliar os professores em sua prática pedagógica. Nesse aspecto, os processos formativos, fomentados no ambiente escolar, são percebidos como formas de compartilhar os saberes e as experiências adquiridas no exercício da docência. Fundamentada no diálogo e na socialização dos conhecimentos, a formação se concretiza nas diversas possibilidades de intervenções pedagógicas orientadas pela teorização da prática, durante as ações formativas, como assinala as professoras formadoras:

[...] formação profissional, uma formação em serviço, uma formação que almeja uma autoformação, mas uma autoformação que não é sinônimo de individualidade, de isolamento, mas uma autoformação que é construída **no compartilhamento das experiências**, na coletividade e, principalmente, voltada para a condição da **teorização da prática pedagógica**. (Entrevista, Angélica, 2014, grifos nossos)

Contextualizar, discutir, conversar, dialogar, socializar experiências também [...] Não é só o professor se encher de teoria, mas conseguir fazer esse link entre teoria e prática. A partir do momento que eu estudo que eu conheço, eu consigo me organizar, me orientar para atender melhor o meu aluno. (Entrevista, Beatriz, 2014, grifos nossos)

Na fala das formadoras, o conceito de formação se converge em momentos coletivos que priorizam o compartilhamento de experiências, o diálogo e a socialização de práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir nas dificuldades relacionadas ao fazer docente. Entretanto, pautada nesses elementos, a formação não pode se restringir a atividades de caráter meramente técnicos, que visam trazer “soluções gerais” para questões individuais que compõem os contextos escolares. Mas uma formação que discute e propõe intervenções no coletivo, visto que “a problematização das situações, feita em contexto pelos vários intervenientes no processo coletivo, constitui a chave para o desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola” (CANÁRIO, 2000, p.81).

Uma formação a partir da teorização da prática pedagógica se configura em outro ponto importante, destacado pelas formadoras. Beatriz ressalta a necessidade de que o professor consiga fazer o “**link entre teoria e prática**”, através dos estudos realizados.

O conceito de formação fundamentado na reflexão e teorização da prática pedagógica, expressa a fundamental característica que deveria permear os processos formativos desenvolvidos em nossas escolas. No entanto, infelizmente, nem sempre tais conceitos perpassam os trajetos de elaboração das atuais propostas formativas desencadeadas no ambiente escolar. Nóvoa (2009, p.27, grifos do autor) discute sobre isso e afirma que atualmente “há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*”.

Sobre essa questão, Alvorado Prada et al. (2010, p.371) salientam que há, por parte dos professores, uma “dificuldade em associar a teoria com a prática nos cursos de formação”. Segundo os autores, isto se deve ao fato de que muitas vezes as discussões teóricas propostas não estão relacionadas aos problemas/necessidades do cotidiano escolar. Além disso, acrescentam que a escola é o ambiente específico para a “realização de projetos e atividades de formação de professores”. Entretanto, eles esclarecem que para isso,

[...] são necessárias condições que os viabilizem como, por exemplo, a organização da gestão institucional na qual seja previsto o tempo e diversos recursos para sua realização. A escola não é a única responsável por esta formação, embora seja uma instituição educativa e/ou de formação de professores. O espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações instituídas socioculturalmente para que ela se desenvolva. (ALVORADO PRADA et al, 2010, p. 371)

Ao analisar a política de formação do Estado, a professora formadora Angélica destaca que o projeto contempla elementos essenciais para que o professor possa, a partir dos estudos e reflexões propostos nos espaços de formação, propor “intervenções mais seguras com vistas

a minimizar as fragilidades do ensino aprendizagem”. No entanto ela declara que o projeto de formação implementado não foi concretizado em sua totalidade, pelo fato de que

[...] muitos professores ainda não compreendem essa concepção de formação continuada. [...] ela está sendo vivenciada e incorporada ainda pelos professores, ela ainda não é um fato. O Cefapro é responsável pela implementação dessa nova concepção de formação continuada, baseado nesse projeto (Entrevista, Angélica, 2014)

Por outro lado, Angélica afirma que a formação contínua na escola é vista por alguns professores como uma “obrigação”, como uma atividade imposta, ou mesmo como simples forma de adquirir certificações e garantir sua lotação na instituição. Sobre isso ela afirma que “Mato Grosso permite, quer dizer, a política pública, dá essa condição para o profissional [...] os profissionais lutaram por esse direito, de ter a sua formação continuada em serviço, e hoje que as têm, muitas vezes é considerado **como obrigação**” (Entrevista, Angélica, 2014).

As questões levantadas por Angélica nos levam a repensar sobre pontos importantes que merecem ser avaliados e, se necessário, colocados em discussão como possíveis sugestões no replanejamento das ações formativas que ocorrem nas unidades escolares da rede estadual. Sendo assim, consideramos relevante ponderar:

- ✓ Implementado há mais de uma década, será que os profissionais da Educação, mais especificamente os professores, ainda não têm clareza, ou desconhecem as intenções do “Projeto Sala de Educador”?
- ✓ A participação no Projeto de Formação, oportunizado nas escolas, tem sido garantida a todos os docentes dentro de sua jornada de trabalho? Em quais condições?
- ✓ O fato de os professores conceberem a formação como uma “obrigação” a mais no trabalho docente não poderia estar relacionado ao grau de (in) satisfação com a forma, conteúdos e/ou metodologias adotadas durante as reuniões de estudo?

Diante desses questionamos, consideramos pertinente lembrar que o percurso histórico que remete ao período de implementação da política de formação contínua no Estado de Mato Grosso, isto é, o Projeto Sala de Educador, revela que o surgimento e as bases que fundamentaram esta política foram resultado do desejo e das limitações dos próprios educadores que, atuando no exercício da docência, percebiam a necessidade de estarem continuamente refletindo e buscando melhorias no ensino aprendizagem.

Entretanto, estudos realizados sobre esta política de formação, entre os quais citamos Rodrigues (2004), Favretto (2006), Nogueira (2007), Gobatto (2012) e Troian (2012),

apontam que, ao ser institucionalizado como política de formação do Estado, o projeto deixou de atender parcialmente aos anseios dos educadores, visto que, de uma proposta que surgiu no interior da escola, com o objetivo de auxiliar os professores em suas dificuldades e desafios no cotidiano da docência, passou a ser oportunizada em ambientes externos à escola e com características voltadas ao aperfeiçoamento e atualização pedagógica. De certa forma, essa mudança provocou certa resistência por parte de alguns educadores, em participar das ações formativas promovidas naquele período.

Assumindo novas características, a formação contínua sofreu diversas transformações e, a partir da implementação do Projeto Sala do Professor (2003), voltou a privilegiar o espaço escolar como ambiente principal de formação. Contudo, isso não é suficiente!

Troian (2012) ao discutir a formação centrada no ambiente escolar, defende que conceber a escola como *locus* privilegiado implica que a formação docente seja amparada por três pilares, identificados por ela como: “políticas públicas que a legitimam e institucionalizam, comprometimento da equipe gestora da escola em garantir e instrumentalizar o espaço para formação e o educador, ao assumir o uso efetivo deste espaço”(TROIAN, 2012, p.41).

Garcia (1992), ao refletir sobre os programas de formação, afirma que os diferentes modelos provocam igualmente atitudes diversas nos modos de conceber e atuar diante das ações formativas propostas aos docentes. A partir dessa ideia, o autor destaca dois importantes aspectos que devem constituir a base nos programas de formação. O primeiro se relaciona à formação como um processo *continuum*, por meio do qual a formação inicial é considerada o início de uma preparação ao exercício da docência, mas é necessário que haja “uma forte interconexão entre o currículo de formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores”. O segundo se relaciona ao princípio da *indagação-reflexão*, que pode “ser utilizado com os professores em formação em serviço, facilitando uma tomada de consciência dos professores da prática de ensino”. Segundo o autor, esse aspecto possibilita ao professor analisar “as causas e as consequências da conduta docente”, favorecendo a tomada de atitudes concretas no exercício da ação pedagógica. (GARCÍA, 1992, p. 54-55)

Outrossim, concordando com Almeida (2005, p.3), entendemos que a formação é um processo dinâmico que “se articula com os demais aspectos da atuação dos professores-contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional”, de maneira que ela não pode ser concebida como uma atividade isolada de tais fatores, caso contrário passa a ser concebida apenas como uma atividade a mais no cotidiano

dos professores, provocando uma “sobrecarga” na vida do profissional docente e, tornando-se assim, uma “**obrigação**” na vida dos professores.

Por fim, importante ressaltarmos que a política de formação contínua do Estado, representada pelo Projeto Sala de Educador, institui como dever dos professores “refletir sobre sua ação educativa, promover sua atualização e aprofundar seus conhecimentos, envolvendo-se em estudos contínuos e sistemáticos, [...] realizada no cotidiano da escola, em horários específicos e **articulada à jornada de trabalho**” (MATO GROSSO, 2011, p.07, grifos nossos). No entanto, sabemos que os professores interinos¹² que hoje constituem um número expressivo na rede estadual, não contavam, até o final do ano 2013, com esse benefício, pois sua jornada de trabalho remunerada não contemplava as horas de atividades pedagógicas realizadas.

Importante ressaltar que em novembro de 2013, por meio de mobilizações e lutas sindicais da categoria dos profissionais da Educação, foi aprovada e sancionada a Lei Complementar N° 510, que dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos profissionais da Educação Básica, passando a garantir aos professores que trabalham em regime de contrato temporário o direito a receber pelas horas de trabalho relacionadas às atividades extra sala que envolvem o processo didático-pedagógico.

Contudo o direito assegurado será aplicado de forma escalonada, conforme postula o Art. 2° da referida Lei:

Art. 2° Fica assegurado aos professores contratados temporariamente até 1° de maio de 2016 o direito ao correspondente a 33,33% (trinta e três inteiros e trinta e três centésimos por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico.

§ 1° A aplicação do preceito contido no caput deste artigo se dará da seguinte forma:

I - a partir de 1° de maio de 2014, os professores contratados temporariamente farão jus a 2/5 (dois quintos) ou 40% (quarenta por cento) das horas-aula contratadas com o Poder Executivo, a título de hora-atividade;

II - a partir de 1° de maio de 2015, os professores contratados temporariamente farão jus a mais 3/10 (três décimos) ou 30% (trinta por cento) das horas-aula contratadas com o Poder Executivo, a título de hora-atividade;

III - a partir de 1° de maio de 2016, os professores contratados temporariamente farão jus a mais 3/10 (três décimos) ou 30% (trinta por cento) das horas-aula contratadas com o Poder Executivo, a título de hora-atividade. (Mato Grosso, 2013)

¹² A designação professores interinos se refere aos docentes que exercem a função sob o regime de contrato temporário, não recebendo gratificação por horas trabalhadas em atividades extra sala de aula.

5.2.2 Estrutura e organização dos processos formativos na escola

Analisando a Política de formação da Seduc, representada pelo Projeto “Sala de Educador”, as professoras formadoras fizeram uma avaliação positiva, esclarecendo e discutindo questões importantes relacionadas à elaboração, implementação e execução do projeto, as quais serão abordadas neste tópico.

Fazendo uma retrospectiva, a professora Angélica avaliou que a política de formação se apoia, desde o ano de 1997 (referindo-se ao ano de criação dos Cefapros), numa concepção de “formação contínua, ou continuada, ou permanente, voltada realmente pra essa formação em serviço, compartilhada, reflexiva” (Entrevista, 2014). No entanto, ela afirmou que os professores ainda não estão preparados para participar de projetos formativos, cujo planejamento e organização dependem de um engajamento de todos, no sentido de promover possíveis ações interventivas, a partir daquilo que se discute nos encontros de formação. Assim, ela justificou que

[...] as pessoas estavam acostumadas a ir em congressos, ou **receber um seminário**, ou **receber palestras** na escola, e que isso era sua formação. E não tinha um outro pensamento de formação. Então, a característica da formação continuada inicialmente, estava muito vinculada a essa condição de **discutir temáticas**, que os professores acreditavam que eram importantes pra sua formação, mas muitas eram **temáticas de desejo individual, pessoal**, mas que não estavam vinculadas a uma **necessidade da prática pedagógica**, ou da realidade da escola. (Entrevista, Angélica, 2014)

Nota-se que a ideia de formação enquanto processo de “transmissão de um conhecimento teórico” para posterior aplicação na prática foi destacada pela professora formadora como modelo de formação que perdurou por alguns anos, sob a forma de **congressos, palestras, seminários**, mas que ainda apresenta resquícios no modo de conceber e de atuar dos professores perante os processos formativos desenvolvidos nas escolas.

A formadora Angélica pondera que a formação contínua sempre esteve atrelada a condição de propor e discutir temáticas aleatoriamente, as quais eram utilizadas como assuntos de referência para o planejamento e organização das atividades a serem cumpridas durante o ano letivo. Contudo, a Professora argumenta que

A partir de 2012, nós, enquanto Cefapro, estamos tentando transformar essa concepção e essa noção de que o Sala de Educador é **baseada em temáticas** [...] que os professores definiam para o ano todo e acreditavam piamente [...] que **os estudos iriam fundamentá-los para que eles aplicassem esses estudos na prática**. (Entrevista, Angélica, 2014)

A formação fundamentada no estudo de temáticas, previamente estabelecidas, configura-se como atualização pedagógica, na maior parte das vezes, com caráter prescritivo e formulado para um conjunto de escolas e profissionais. Portanto, não tem condições de voltar-se para as necessidades e peculiaridades de um grupo específico. Isso também pode comprometer a autonomia docente.

Uma formação pautada na discussão de temáticas pensadas sem uma estreita ligação com os desafios inerentes ao processo ensino aprendizagem caracteriza um modelo de formação de caráter transmissor, por meio do qual se adquire um conhecimento para depois aplicá-lo. Imbernón (2010, p. 39), refletindo sobre o caráter transmissivo na formação de professores, afirma que, infelizmente, ainda “predominam políticas e formadores que praticam com afincado e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais”.

Assim, com o objetivo de propor uma formação voltada para as necessidades dos profissionais que exercem a atividade docente, a Professora Formadora Angélica esclareceu que a equipe de formação, que atua no Cefapro nas diferentes áreas do conhecimento, juntamente com a equipe diretiva, preparou, para o ano de 2014, um documento norteador que aponta os princípios diretivos para a elaboração do Projeto “Sala de Educador” em cada unidade escolar, baseado em ações formativas pensadas e estabelecidas a partir de um diagnóstico previamente realizado pela coordenação, em conjunto com os profissionais que atuam em cada escola.

O documento mencionado pela Professora Formadora, intitulado **Orientativo Cefapro – Projeto Sala de Educador**, estabelece que a formação contínua deva se constituir num espaço “destinado ao encontro coletivo, a fim de que todos os profissionais em autoformação possam potencializar essa ação por meio do **compartilhamento de experiências** e de fundamentos teóricos e metodológicos acerca do processo de ensino e de aprendizagem” (MATO GROSSO, 2014b, p.1).

Para tanto, o Orientativo Cefapro traz como pressupostos básicos para a elaboração do Projeto Sala de Educador:

1. A ação formativa não significa apenas leituras coletivas. Estas podem ser realizadas de forma individual e antecipada;
2. O PSE priorizará a elaboração de instrumentos **diagnósticos**, bem como a análise dos dados coletados e **intervenções** que suscitarão estudos teóricos mediante as **dificuldades encontradas** na análise da prática didático-pedagógica. (MATO GROSSO, 2014b, p.1, grifos nossos)

Conforme postula o documento citado, a ênfase em desenvolver ações formativas que contemplem estudos individuais e coletivos fundamentados em diagnósticos realizados em cada escola constitui a base para a elaboração do PSE. Destaca-se, ainda, a necessidade de que se pense na elaboração/execução de projetos interventivos, com base nas fragilidades apontadas por meio dos instrumentos aplicados (diagnósticos).

Em consonância com o referido documento, Angélica ressalta que

[...] todos os formadores estão imbuídos agora nessa questão de estar colaborando ou orientando as suas escolas na elaboração do Projeto Sala de Educador, mas voltada pra essa outra condição: de que o Sala de Educador trabalhe no sentido de que o professor faça o **diagnóstico** da sua prática, daquilo que ele desenvolve, daquilo que ele precisa discutir coletivamente, **analisar coletivamente** esses diagnósticos e discutir também uma **intervenção** mais segura pra suas **fragilidades**, pra fragilidade da sua disciplina, da sua área. (Entrevista, Angélica, 2014)

Ao compreender a formação como um processo autoformativo, o Orientativo Cefapro preceitua que o desenvolvimento das ações formativas é de responsabilidade de todos os envolvidos. Por isso, o documento explicita as diferentes funções a serem realizadas por todos os envolvidos, incluindo: professor(a) formador(a) do Cefapro, diretor(a) escolar, coordenador(a) pedagógico(a), professores e demais profissionais da escola.

Seguindo as orientações do documento citado, a Professora Formadora Beatriz nos esclarece que, para a organização/elaboração do PSE na escola, os professores formadores atuam da seguinte forma:

[...] na semana pedagógica, além do momento do planejamento, que ele é destinado para estudar, para planejar as próximas ações para aquele ano, nós orientamos nossos professores que façam um **diagnóstico** por instrumento [...], que façam um levantamento das nossas maiores fragilidades [...]. Então vamos estudar a partir dessas **fragilidades**; nós orientamos os professores que, para levantarmos as temáticas do Sala de Educador, comecemos pela semana pedagógica. É claro que as **temáticas são flexíveis**. Se surge no meio do ano uma necessidade de estudar outra temática, o que nós vamos fazer? Nós vamos fazer um adendo ao projeto, vamos modificar aquelas temáticas, vamos levantar a partir do primeiro semestre aquilo que foi tranquilo, aquilo que nós conseguimos **avançar** e aquilo que nós não conseguimos avançar nós vamos jogar para o outro semestre e vamos ver se há a necessidade de estudar outra temática, se há algo novo, o **inusitado** sempre acontece. De repente uma situação atípica, que requer que nós paramos para estudar. Então o Sala de Educador é para estudar as **situações que movem a escola**, aquilo que às vezes vai, aquilo que não está indo e, aquilo que não está indo, nós vamos buscar condições pra que a escola **avance** e o ensino aprendizagem também. (Entrevista, Beatriz, 2014)

A fala da Professora Beatriz destaca pontos importantes que devem ser considerados na organização, bem como na seleção dos conteúdos que precisam compor o currículo nos

programas de formação. Partindo dos diagnósticos realizados, a formadora esclarece que a escola, sob a orientação do Cefapro, elabora o PSE contemplando em seu currículo as **fragilidades detectadas** pelo grupo, a fim de, por meio de projetos coletivos/interventivos, buscar soluções para sanar os desafios da prática pedagógica.

Borges (2012, p. 36) discute o caráter de incerteza e improvisação que permeiam o exercício da docência, ressaltando a importância de uma formação capaz de proporcionar ao professor “os conhecimentos educacionais e culturais mais amplos que lhe possibilitem atuar com desenvoltura em situações pedagógicas inusitadas, desafiadoras, pois a realidade não é estática nem orientada por um manual. Ao contrário ela é bastante dinâmica e imprevisível”.

Vale ressaltar que os princípios norteadores do PSE, contemplados no Orientativo Cefapro 2014, ainda se configuram numa proposta de formação que se encontra em fase inicial de implementação e concretização. Para justificar essa afirmação, tomemos como exemplo recente pesquisa feita por Penasso (2013)¹³ quando, ao investigar sobre a escolha dos temas a serem trabalhados/discutidos no PSE, constatou que eram selecionados considerando as sugestões do grupo de participantes (professores e demais profissionais da escola); porém, todo o planejamento e o cronograma das temáticas era realizado no início do ano, sem diagnóstico ou sugestões de projetos interventivos. Além disso, Penasso (2013) verificou que, durante os encontros de formação, eram discutidos temas pontuais relacionados à organização do ambiente escolar e/ou assuntos específicos advindos da Seduc, que, ao serem abordados, acabavam subtraindo, ainda mais, o tempo destinado para a formação.

De modo geral, a partir da nossa experiência como professora e participante do PSE, podemos afirmar que os processos formativos desenvolvidos nas escolas ainda apresentam descontinuidade nas temáticas trabalhadas, caracterizando ações pontuais mais voltadas para aperfeiçoamento e capacitação. Ressalte-se, também, a busca incessante pela certificação, por parte de alguns professores, como meio de garantir a permanência na unidade escolar ou mesmo na profissão docente.

Ao investigar sobre os avanços alcançados nas políticas de formação no Estado de Mato Grosso nos últimos anos as professoras formadoras destacaram a criação dos Cefapros, a partir do Decreto nº2007/1997, bem como a implementação da política de formação contínua no Estado, representada pelo Projeto Sala de Educador.

¹³ A pesquisa de mestrado realizada por Penasso, intitulada “Leituras na formação contínua de professores: qual é o espaço na escola?”, ocorreu em 2013 e envolveu duas escolas públicas, sendo uma estadual e a outra da rede municipal, em Rondonópolis – MT.

Ao referir-se à criação dos Cefapros em Mato Grosso, a professora Formadora Beatriz destacou como um grande avanço e fez questão de informar que

A formação continuada é citada no relatório da Fundação Carlos Chagas como uma das melhores, **o Cefapro é citado como um dos melhores centros em organização no papel**. Eu tenho viajado muito, tenho participado de vários congressos, de vários seminários e todas as vezes que eu chego, quando eu falo do Cefapro as pessoas querem conhecer, o que é isso, como funciona. Então **é uma grande conquista** que nós temos, e é nosso! É Mato Grosso! E eu acredito nessas políticas! (Entrevista, Beatriz, 2014)

A Professora Formadora manifesta, em suas palavras, a importância dos Cefapros no desenvolvimento e implementação da política de formação, caracterizando como uma verdadeira “conquista”. Porém, em seu discurso, ela reconhece que nem tudo que está prescrito no texto, que define a política de formação do Estado tem sido contemplado na prática, ou seja, nas diferentes situações e contextos escolares onde a formação acontece. Assim, a professora concluiu dizendo “É lógico que na eficácia **nós temos que caminhar muito ainda**, mas enquanto implantação [o Cefapro] tem sido citado como um dos mais organizados, um dos melhores” (Entrevista, Beatriz, 2014).

Em relação ao Projeto Sala de Educador, a Professora Angélica, expressando sua satisfação em relação à proposta de formação implementada no Estado, fez uma avaliação afirmando:

Na minha opinião, nós temos sim, dentro do Estado de Mato Grosso, uma **política muito interessante, muito boa e que corresponde a essa nova concepção de formação continuada**. Se você analisar o que os estudiosos falam que é necessário pra uma formação continuada hoje, de professores, e você pegar a política pública do Estado de Mato Grosso, **ela tem praticamente todos os quesitos que os estudiosos dizem que é necessário**, que é necessário que tenha. Ela corresponde a esses quesitos. (Entrevista, Angélica, 2014)

Ao falar sobre os quesitos que devem permear os processos formativos, Angélica, com base nos estudos que abordam a formação em outros países, citou o “**compartilhamento de experiências**” como elemento chave. Nesse sentido, ela enfatizou que

[...] a questão do **compartilhamento de experiências** é imprescindível. Se você pegar todas as experiências em relação à formação continuada de outros países, Argentina, Chile, algumas coisas dos Estados Unidos, mas principalmente da Europa e Ásia, como o Japão também, ele é muito bem lembrado. Nas políticas de formação, mostra claramente que um dos aspectos bastante comuns nessas políticas de formação é o espaço do **compartilhamento de experiência**, e é isso que a gente está tentando implementar na política pública do Estado de Mato Grosso, para ver se realmente dá um **salto qualitativo**. (Entrevista, Angélica, 2014)

Nóvoa (2009), tratando de aspectos importantes que devem configurar a formação docente, fala do **compartilhamento de experiências** na perspectiva do diálogo entre os pares. Para isso, ressalta que é preciso abandonar propostas aligeiradas de cursos e ações formativas que têm caracterizado o “mercado da formação”, e assume que “a única saída é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na **partilha** e no **diálogo profissional**” (NÓVOA, 2009, p.22, grifos nossos).

A reflexão sobre a prática pedagógica, oportunizada pelo diálogo e a troca de experiências durante os momentos de formação contínua, é considerada elemento essencial que deve ser contemplado na elaboração do PSE de cada escola, conforme estabelece o Parecer Orientativo nº01/2014. Para tanto, o referido documento preceitua que, na elaboração do PSE, as escolas devem

[...] incentivar os profissionais das unidades escolares a refletirem sobre as suas práticas, seus contextos, suas realidades, identificando fragilidades e desafios. Para isso devem considerar o diagnóstico elaborado pelo coletivo da escola, o Projeto Político Pedagógico da instituição, os indicadores do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Provinha Brasil, Siga (Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem). (MATO GROSSO, 2014a, p. 04)

Entretanto, apesar de haver consonância entre educadores e estudiosos da área educacional sobre a contribuição do diálogo e da troca de experiência para solucionar problemas e, conseqüentemente, auxiliar na melhoria do ensino aprendizagem, Marcelo (2009) afirma que o isolamento ainda é uma característica daqueles que atuam na profissão docente. O autor argumenta que “O isolamento dos professores é claramente favorecido pela arquitetura escolar – que organiza as escolas em módulos padrão –, assim como pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores” (MARCELO, 2009b, p. 122).

Desse modo, é possível concluir que a formação contínua no Estado de Mato Grosso obteve avanços importantes, no sentido de propiciar momentos de formação organizados e planejados na própria escola. Porém, como as próprias professoras formadoras declararam, o projeto de formação contínua ainda é uma proposta em construção. É preciso dar condições para que todos os professores possam participar efetivamente dos grupos de formação, sem sobrecarregar sua jornada de trabalho, visto que este é um direito garantido pela LDB/1996 e assegurado, também, pela política de formação do Estado, conforme postula o documento-base que instituiu o Projeto Sala de Educador.

5.2.3 Relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa

Considerando que a formação centrada na escola tem por finalidade oportunizar momentos de estudos reflexivos e ações coletivas que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional docente, podemos afirmar que os processos formativos só terão sentido se estiverem atrelados às necessidades daqueles que estão diretamente envolvidos com o fazer pedagógico.

Sendo assim, ao questionarmos sobre as contribuições da formação contínua para os profissionais que atuam diretamente no ensino da Língua Portuguesa, a Professora Formadora Angélica salienta que, de modo geral, os professores da área de Linguagens são bastante dedicados e participam ativamente dos momentos formativos oportunizados na escola. Sobre isso ela afirma que “a área de Linguagens, especificamente, tem uma representatividade grande na formação continuada da escola. Ela, muitas vezes, é o carro chefe nos projetos e subprojetos que surgem no Sala de Educador” (Entrevista, 2014).

Entretanto, referindo-se às formações pontuais, mais específicas da área (que envolvem gêneros textuais e práticas de leitura e interpretação), Angélica afirma ter percebido certo desinteresse por parte dos docentes.

Eles não vêm, eles não ligam para o Cefapro [...], mesmo quando a gente vai à escola, eles não pedem mais formação. Mas desde 2009, o Cefapro iniciou estudos, ofereceu estudos, grupos de estudos [...], em 2009. Também 2010, nós oferecemos curso de prática de leitura. Mas em 2012, primeiro semestre, eu ofereci um curso de prática de leitura aqui e aí sim, foi muito interessante porque eu tive professores de outras áreas. Eu tive mais professores de outras áreas do que professores de Língua Portuguesa, por incrível que pareça. Eu tive professores de matemática, eu tive professores de história, eu tive professores de tecnologia, mas muito pouco professor de Língua Portuguesa. (Entrevista, Angélica, 2014)

Ao refletir sobre a falta de interesse em participar das formações promovidas pelo Cefapro, Angélica expressa sua preocupação enquanto professora formadora responsável em promover, junto à escola, a formação dos profissionais que ali atuam, especialmente os da área de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, ela justifica sua preocupação e declara “[...] **nós somos cobrados** enquanto órgão administrativo da Secretaria de Educação do Estado, com relação ao **avanço das avaliações externas**. Avaliação externa pra nós, principalmente, é **Prova Brasil**. E Prova Brasil trabalha com leitura e interpretação” (Entrevista, Angélica, 2014). O desabafo da Professora Formadora nos leva a perceber, mais uma vez, o quanto a formação ainda é

influenciada e norteadada pelos indicadores de desempenho, representados aqui pelas avaliações externas, como a Prova Brasil, citada pela Formadora.

Soares e Xavier (2013, p. 919) discutem sobre os efeitos que o uso do IDEB enquanto instrumento medidor da qualidade do ensino provocam nas escolas, bem como influenciam diretamente nas práticas educativas e formativas no ambiente escolar. Ao refletirem sobre tais efeitos, os autores apontam algumas críticas, dentre as quais enfatizam que os instrumentos avaliativos externos, como a Prova Brasil, age como “um dispositivo de controle que atua nos poros das práticas curriculares cotidianas dos/as docentes, agindo de forma a limitar cada vez mais as suas alternativas em relação à sua autonomia”, visto que ela avalia apenas os componentes curriculares referentes à Leitura e Matemática.

Por outro lado, é importante retomarmos a questão que diz respeito à falta de interesse dos professores pela sua formação. Diante de tantos problemas e desafios enfrentados no exercício da docência, o que leva a esse desânimo em participar das ações formativas?

Imbernón (2010), ao discutir pontos que deveriam ser considerados na elaboração de projetos e programas formativos, destaca que é preciso propor uma formação que traga benefícios, visando auxiliar a prática docente. Nas palavras do autor:

Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua. (IMBERNÓN, 2010, p.32)

A reflexão feita pelo autor remete a um aspecto essencial que deve configurar as ações formativas desenvolvidas na escola ou fora dela. Tal aspecto relaciona-se estreitamente ao caráter significativo e relevante da formação, na visão daqueles a quem ela foi direcionada. Assim, diante de tantas ocupações designadas aos professores em exercício, a formação só terá sentido se contribuir, de fato, para amenizar as angústias e anseios daqueles que buscam melhoria em seu fazer pedagógico.

Como podemos perceber, é preciso que haja estreita relação entre o que se discute nos processos de formação e as necessidades dos docentes. Havendo divergências nesses dois aspectos, a formação deixa de cumprir seu papel e passa a ser simplesmente uma atividade rotineira para alguns, assumindo, também a função de certificação para outros, conforme já discutimos anteriormente.

Ao discorrer sobre essa questão, Beatriz salienta que, hoje, os professores vão em busca de “receitas prontas”. Isso, na visão da professora, não é papel da formação, visto que a política de formação do Cefapro se apoia no

Estudo de teoria. Porque o Cefapro não trabalha com **oficinas**. Você vê muito professor querendo **oficina**, ainda, querendo **receita**, querendo modelo, “siga o modelo”, pra isso nós temos *n sites*, vários locais onde você pode acessar, você pode buscar e copiar essas receitas. (Entrevista, Beatriz, 2014)

Constatamos, pela fala de Beatriz, que há divergência entre o que os professores formadores destacam como assuntos relevantes e necessários e aquilo que os professores desejam discutir durante os momentos de formação. Assim, se, por um lado, o Cefapro considera a importância de propor momentos formativos pautados numa discussão teórica, os professores almejam uma formação de caráter mais praticista, que possa subsidiá-los no dia-a-dia da sala de aula.

Pensamos que, apesar de estar colocada aqui como ideias divergentes, a teoria e a prática se entrecruzam, de maneira que a primeira deve constituir a base e possibilitar os elementos necessários para que o professor possa refletir sobre suas ações. Contreras (2012, p.119) aborda essa questão e, ao discutir o papel do professor, nos lembra que a prática docente é guiada por um “conhecimentos tácito, implícito, sobre o qual não exercemos controle”. Assim, segundo Contreras (2012), a experiência no exercício da docência traz conhecimentos que favorecem ao profissional a resolução de algumas situações, porém

à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas com respeito a seu sentido, ou exigem atuações que parecem incompatíveis, ou propõe situações de conflito que não havia encontrado anteriormente, o profissional tem a necessidade de entender e solucionar o novo caso em relação às características novas e singulares que apresentam. (CONTRERAS, 2012, p.120)

A disponibilidade em buscar soluções para os problemas, considerados imprevisíveis na profissão docente, caracteriza e difere o professor de outros profissionais. Essa forma de atuação, denominada por Stenhouse (1985, apud CONTRERAS, 2012) de “professor como pesquisador”, exige uma reflexão contínua, que deve ocorrer simultaneamente ao exercício da prática pedagógica, ao que Schön (1992) denominou *reflexão-na-ação*.

Contudo, salientamos que a reflexão, que aqui se propõe, deva constituir-se num processo contínuo de construção e aprofundamento dos conhecimentos teóricos que, segundo Contreras (2012, p.131), não se dá por meio da “transmissão de teorias”, mas sobretudo,

“questionando as habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas”.

Por conseguinte, apoiando-nos nos estudos realizados por Schön (1992), compreendemos que não há formas de conceber o processo de formação de professores a partir de uma dicotomia designada “teoria e prática”, visto que elas constituem elementos que caminham lado a lado nos processos formativos, de maneira que a prática deve sempre compor eixo central e princípio norteador para as atividades de formação docente.

5.3 FORMAÇÃO CONTÍNUA: A CONCEPÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção apresentamos os dados referentes ao terceiro segmento de análise desta pesquisa – a **coordenação pedagógica**. Para representá-lo foi necessário fazer um levantamento nas trinta e três (33) escolas do município de Rondonópolis, a fim de verificar em qual delas havia professores de Língua Portuguesa - foco desta investigação - atuando na coordenação pedagógica. Feito o levantamento, constatamos que, do total das escolas estaduais, pertencentes ao município, apenas doze (12) contavam com coordenadores formados na referida área. Coube-nos, então, verificar, dentre as escolas pré-selecionadas, onde teríamos o maior número de professores de Língua Portuguesa que pudessem colaborar com o estudo em questão.

Para tanto, fizemos uma visita pessoal a cada uma das escolas na intenção de eleger aquela que atendesse aos nossos critérios de seleção (e se dispusesse a contribuir) compondo o grupo de colaboradores que representassem os dois segmentos, a saber: coordenação pedagógica e professores. Esta etapa da pesquisa demandou certa paciência e tempo para que pudséssemos encontrar nossos possíveis colaboradores. No entanto, ao fazer esse minucioso levantamento, foi possível perceber que, em boa parte das escolas, há um grande número de professores interinos, trabalhando sob a forma de contrato temporário. Ressalte-se que em uma das escolas visitadas, situada na região central, a única professora efetiva de Língua Portuguesa era a que atuava na Coordenação, os demais eram todos contratados.

Para o desenvolvimento deste tópico, faz-se necessário apresentar uma breve caracterização da escola onde atuam as coordenadoras pedagógicas, colaboradoras desta pesquisa.

Trata-se de uma escola de Educação Básica situada num bairro próximo a região central do município. Conforme dados informados pela secretaria da escola, em 2014 foram matriculados mil duzentos e cinquenta e cinco alunos (1255), distribuídos nos períodos

matutino e vespertino, sendo que as modalidades atendidas são: Ensino Fundamental, organizado por ciclos de Formação Humana e Ensino Médio Regular. A escola não funciona no período noturno, mas presta assistência em salas anexas, que funcionam em um bairro periférico do município, atendendo alunos que cursam o Ensino Médio.

A equipe pedagógica é composta pela diretora, três coordenadoras pedagógicas e sessenta e quatro (64) professores, sendo que deste total, vinte (20) são interinos. Falando especificamente daqueles que são da área de Língua Portuguesa, a escola conta com onze (11) professores, dentre os quais seis são efetivos e colaboradores desta pesquisa. Para exercer as funções administrativas e auxiliar na organização e limpeza do prédio, a escola se serve de oito Técnicos Administrativos Educacionais (TAE) e dezesseis (16) funcionários de Apoio Administrativo Educacional.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola tem como meta principal “Proporcionar uma educação que oportunize aos alunos: aprender os conteúdos necessários, os quais permitam pensar, agir, superar desafios, sendo criativos, participativos, preparando-se para serem membros ativos e úteis à comunidade”. Para tanto, são oferecidas aulas de acompanhamento pedagógico, no contra turno, e, paralelamente às atividades de ensino aprendizagem, para o ano de 2014, foram previstos o desenvolvimento de alguns projetos, dentre os quais destacamos: Projeto de Leitura; Projeto Copa; Festival de música e dança e o Sarau de Literatura.

Criada pelo Decreto nº 63 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (C.E.E/MT), de 04/06/1975, Autorização nº 117/75, a escola dispõe de um amplo espaço, porém devido ao tempo de criação e funcionamento, necessita de urgentes reformas para que possa melhorar o ambiente de aprendizagem dos alunos e demais recintos destinados ao desenvolvimento das atividades docentes. Em linhas gerais, no que se refere às condições infraestruturais para a formação contínua de professores, ela dispõe de uma sala de vídeo, uma sala de professores com computadores de uso coletivo, uma biblioteca e um laboratório de informática, com sinal aberto de internet em todo o ambiente escolar.

Para desenvolver o trabalho pedagógico, três coordenadoras se revezam nos períodos matutino e vespertino, porém apenas duas são da área de Língua Portuguesa e, portanto, se constituíram sujeitos colaboradores desta investigação. A fim de preservar a identidade, as coordenadoras serão nomeadas, conforme critério estabelecido, como Carolina e Diana.

A Coordenadora Carolina é professora efetiva da rede estadual, com experiência de trinta e um anos (31) no exercício da docência. Formou-se em Letras em 1988, pela Universidade de Rio Verde (FESURV) e, dez anos depois, concluiu uma especialização em

Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis. Conforme questionário e entrevista realizada em abril de 2014, a professora declarou que atuava na função de coordenadora pedagógica há apenas dois meses, e, por isso, tinha sido um grande desafio em sua carreira docente.

Enquanto coordenadora pedagógica, Carolina trabalha em regime de dedicação exclusiva, totalizando quarenta (40) horas semanais e, dentre os diversos afazeres, se dedica na organização e planejamento da formação contínua de professores, oferecida pela escola em dois dias da semana, para atender um maior número de participantes.

A segunda coordenadora, sujeito desta pesquisa, nomeada aqui como Professora Diana, também tem experiência docente, atingindo, em 2014, vinte (20) anos de profissão. A professora informou que, durante esse período, atuou no Ensino Fundamental, Médio e, também, no Ensino Superior. Diana vem ocupando a função de coordenadora por um período de sete anos, mas explicou que está em readaptação e, por isso, atua como auxiliar de coordenação. Em 1994 concluiu o curso de Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e, também, uma especialização pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) na área de Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos, em 2002.

Na sequência, passamos para a análise dos dados, pautada em excertos das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas, orientada pelas categorias temáticas, explicitadas no início deste capítulo.

5.3.1 Concepções sobre formação contínua

Ao investigar sobre as concepções de formação contínua, observamos que as definições aqui reveladas estão estreitamente relacionadas à busca de conhecimentos que possam auxiliar os profissionais em sua prática docente. Assim, na visão da coordenadora Diana, a formação é definida como “[...] qualquer tipo de leitura que possa te ajudar, que possa te **auxiliar no teu trabalho**. Eu acredito que a formação é tudo, qualquer tipo de leitura que você possa fazer para que possa **desenvolver um bom trabalho** na sua profissão” (Entrevista, Diana, 2014).

Conforme as definições que fundamentam os diversos modelos de formação, abordados na parte teórica desta dissertação, é possível percebermos que a concepção de formação, expressa na fala de Diana, configura-se numa perspectiva técnica de formação, fundamentada no modelo de treinamento. Nessa visão, a formação constitui um

[...] treinamento do professor/a nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes na investigação prévia. O objetivo

prioritário é a formação, no docente, de **competências específicas e observáveis**, concebidas como **habilidades de intervenção**, as quais são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados eficazes almejados. (GÓMEZ, 2000, p. 358, grifos nossos)

A formação, nesse contexto, assume a finalidade principal de preparar o docente para a tomada de atitudes, vistos aqui como processos de intervenção, a fim de alcançar bons resultados, conforme os objetivos propostos.

Numa visão semelhante, a coordenadora Carolina atribui à formação um conceito que se relaciona a processos formativos de **aperfeiçoamento**, visando contribuir no desenvolvimento das capacidades docente, necessários ao fazer pedagógico. Nesse sentido, ela caracteriza a formação como “a busca de conhecimentos, de **aperfeiçoamento** de novas **capacidades, atitudes**. É isso” (Entrevista, Carolina, 2014). A concepção de formação revelada por Carolina denota uma formação de caráter **transmissivo**, de conhecimentos e técnicas que possam auxiliar os professores na tomada de **atitudes** em sala de aula, como destaca a coordenadora.

A concepção de formação como instrumento que possibilita ao professor o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades também é apontada, por Carolina, como uma das finalidades da formação. Desse modo, ela acrescenta que a formação contínua é “um meio de tratar da competência profissional. O professor se prepara para o **desenvolvimento de uma ação educativa**, a fim de **preparar seus alunos** para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que ele vive” (Entrevista, Carolina, 2014).

Essa concepção de formação, segundo Alvorado Prada et al (2010), tem sido bastante difundida, caracterizando, ao longo das últimas décadas, os processos formativos realizados nos diferentes espaços. Desse modo, os autores afirmam que, frequentemente, a formação é relacionada com a possibilidade de oportunizar, ao profissional docente, meios de se “atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados” (ALVORADO PRADA et al, 2010, p.372).

Ao indagar sobre o conceito de formação contínua, Diana, colocando-se no papel de atuação, esclareceu: “Nós queremos que eles **repensem a prática pedagógica** [...], para **melhorar o ensino aprendizagem**” (Entrevista, 2014). Nota-se que a ênfase nos resultados é uma constante na concepção de formação revelada pelas coordenadoras.

Vista sob essa ótica, a formação se apoia fundamentalmente num caráter tecnicista, cujo teor é a eficácia e a eficiência no processo ensino aprendizagem. Ressaltamos, ainda, que nesse modelo de formação, conforme destacam Alvorado Prada et al (2010, p.375), há uma

forte tendência em desconsiderar os saberes e a experiência dos profissionais, adquiridos ao longo dos anos de trabalho, de maneira que estes passam a ser “considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem”.

Vale ressaltar que a prática educativa deve, sim, ser o foco dos processos formativos; porém, é preciso ter claro que a formação vai além dos conhecimentos teórico-metodológicos, necessários ao exercício da docência. Para tanto, Contreras (2012, p.174), referenciando Giroux (1990), analisa a importância de uma formação voltada para o desenvolvimento do professor como intelectual crítico que se opõe a uma concepção de profissional que se ocupa de funções “puramente técnicas ou instrumentais”.

Nesse contexto de formação, a função do professor passa pelo compromisso de estabelecer uma relação da prática educativa com “os problemas e experiências da vida diária”, preocupando-se não apenas com o ensino em si, mas, “[...] juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola” (GIROUX, 1990, p. 382 apud CONTRERAS, 2012, p. 174).

Conceber a formação docente nessa perspectiva nos leva a compreender e afirmar que ela tem a função de proporcionar o desenvolvimento da competência profissional. Entretanto, segundo Contreras (2012), ela não pode se restringir a uma capacidade instrumental, mas, sobretudo, oportunizar as bases teóricas para que os docentes possam agir como “intelectuais transformadores”, visto que sua função ultrapassa o dever da transmissão de “um saber crítico”, para a promoção de ações que favoreçam o pensar e o agir criticamente.

Sobre o papel da formação contínua, observamos, mais uma vez, o predomínio de uma perspectiva praticista, visto que as coordenadoras apontaram que a função central recai em subsidiar os profissionais docentes com os conhecimentos específicos, inerentes ao ato de ensinar, por meio da associação “teoria e prática”, a ser promovida nos espaços de formação. Por conseguinte, na fala da Coordenadora Carolina, o papel da formação foi designado como a possibilidade de instigar os professores sobre a

[...] necessidade de estar sempre estudando, de **buscar inovações**, para a transformação da realidade em sala de aula, é essa **reflexão da teoria e a prática** [...]. Acho que o principal é essa **reflexão teoria e prática, e prática**... Assim, ação-reflexão-ação. Então, o objetivo central, eu acho que é essa **mediação do conhecimento**, é essa **busca constante** do professor, diante da realidade da sala de aula, da sua prática, a **troca de experiências, a busca de soluções**. Eu acho que esse é o ponto principal. (Entrevista, Carolina, 2014)

Carolina destacou, em sua fala, uma formação que tem como objetivo principal a mediação entre os conhecimentos teóricos e a prática, enfatizando a troca de experiências durante os momentos formativos como fator essencial que pode contribuir na promoção de ações interventivas, por parte dos docentes, com a finalidade de melhorar o ensino aprendizagem.

Ao discutir sobre a **reflexão** no processo de formação, Contreras (2012, p. 179) assinala que esta deve ocorrer numa perspectiva crítica, não se referindo “apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem [...] mas que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham”. A reflexão crítica como forma de repensar os objetivos, as atitudes e os procedimentos adotados no exercício da profissão é caracterizada aqui como uma atividade interpessoal que pressupõe ações coletivas e favorece a emancipação do grupo.

Fundamentados numa reflexão crítica, os processos formativos, segundo Contreras (2012, p.182), “permitiria aos professores avançarem para uma transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos”.

Para tanto, despindo-se de verdades absolutas, os professores seriam levados a se questionarem continuamente sobre questões problematizadoras, ao refletirem sobre:

De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente? (SMYTH, 1987, p.20 apud CONTRERAS, 2012, p.182)

Ao propor tais questionamentos, Smyth (1987) afirma que, mediante o processo de reflexão crítica, o profissional docente é levado a questionar sobre procedimentos rotineiros que adotam no dia-a-dia e, num processo dialógico entre os pares, reconhece suas limitações e passa a perceber que pode avançar em aspectos, antes considerados desafios.

5.3.2 Estrutura e organização dos processos formativos na escola

A formação contínua nas escolas da rede estadual de Mato grosso, conforme já abordamos neste estudo, acontece mediante a execução do Projeto Sala de Educador. Para a elaboração e organização do processo formativo na escola, a Seduc, por intermédio da Sufp, encaminha, no início de cada ano letivo, um Parecer Orientativo que norteia as ações a serem desenvolvidas na implementação do projeto. Com base nesse Parecer e sob a orientação do

Cefapro, cada escola se responsabiliza em elaborar coletivamente o seu projeto de formação e implementá-lo ao longo do ano letivo.

Para a elaboração do projeto, a escola deve considerar as necessidades dos profissionais, fundamentado nos diagnósticos realizados. Para tanto, segundo consta no Parecer Orientativo nº01/2014, o projeto deve estabelecer se as ações formativas serão realizadas por áreas de conhecimento, por ciclo, fase/modalidade de ensino ou por área de atuação; as estratégias de estudos devem ser definidas pelo coletivo, com vistas a propor ações interventivas no decorrer do processo; a coordenação do Projeto Sala de Educador fica a cargo do(a) coordenador(a) pedagógico(a) de cada escola, recebendo orientação do professor formador do Cefapro; as escolas podem organizar grupos de estudos em dias e horários diferenciados, com a finalidade de melhor atender os profissionais, embora cada grupo de estudo deva totalizar, ao final do ano, uma carga horária com no mínimo oitenta (80) horas de formação presencial.

Seguindo as orientações prescritas no Parecer Orientativo nº01/2014, as coordenadoras pedagógicas se reuniram, juntamente com o grupo de profissionais da escola e, com base numa avaliação diagnóstica do Projeto Sala de Educador 2013, foram apontados os direcionamentos para a elaboração do projeto para o ano de 2014.

Conforme entrevistas realizadas, as coordenadoras afirmaram que cabe a elas coordenar a formação, mas todo o planejamento é realizado pelo coletivo dos profissionais. Sobre o processo de elaboração e funcionamento do projeto de formação na escola, a coordenadora Diana nos relatou

[...] aqui na escola, nós temos um encontro na terça e outro na quarta-feira. Os professores da escola participam; tudo que nós trabalhamos na terça-feira nós também trabalhamos na quarta. Fizemos, no começo do ano, um diagnóstico, perguntamos o que é que eles queriam aprender, o que eles queriam rever, o que está dificultando o trabalho deles e o que a gente poderia estudar pra que isso fosse melhorado. (Entrevista, Diana, 2014)

O relato da coordenadora, em consonância com o Parecer Orientativo 2014, esclarece que o projeto Sala de Educador é elaborado a partir de um diagnóstico, com o objetivo de apontar as necessidades e, a partir delas, elencar as temáticas a serem discutidas nos momentos formativos.

Importante ressaltar que, ao fazer uma avaliação pessoal da política de formação contínua do estado, a Coordenadora Carolina destaca que houve avanços, mas também retrocessos. Em sua reflexão, a coordenadora pondera que

Houve avanços sim, eu acho essa forma de organizar a Sala de Educador, **de partir da realidade da escola**, observando a **defasagem de aprendizagem**

dos alunos, a quantidade de alunos aprovados por PPAP, a quantidade de alunos enturmados pela idade. Então houve avanços nesse sentido, de partir da base mesmo, ali da escola, onde está acontecendo o processo ensino-aprendizagem. Só que por outro lado, **algumas coisas que nós queremos estudar**, que nós achamos que devemos estudar, **a Seduc fala que não é formação, que não é formação contínua**, que não cabe no projeto! Então a gente fica um pouco sem saber, “mas e aí, o que é que cabe no projeto então? O que é formação contínua?”. Então, às vezes, nós esbarramos nisso. Por isso que eu digo, ao mesmo tempo em que tem avanços, tem retrocesso, porque a gente tem essa possibilidade de sentir o chão, de fazer de acordo com o que está, mas ao mesmo tempo a gente esbarra em algumas temáticas que não podem ser estudadas porque não são vistas pela Seduc formação. (Entrevista, Carolina, 2014)

Em relação ao planejamento e execução, Carolina destaca que a formação tem sido planejada considerando a realidade de cada escola, representada, aqui, pelos baixos índices de aprendizagem dos alunos. Porém, neste trecho da entrevista, é possível perceber o caráter prescritivo da política atual de formação à medida que determinam quais temáticas podem ser trabalhadas na formação e aquelas que devem ser excluídas. Esse fato é avaliado pela coordenadora como um retrocesso, visto que a formação está atrelada a modelos que priorizam a eficiência e eficácia do ensino, mas desconsideram outros fatores que emperram a melhoria do ensino.

A prescrição nos processos formativos, também foi assunto abordado em estudo realizado por Gobatto (2012). Assim, ao analisar a política de formação contínua da rede estadual de Mato Grosso, a pesquisadora afirma que, com base em suas experiências como professora formadora, houve mudanças positivas nos processos formativos a partir da criação do projeto Sala de Educador. Assim ela garante que “Alguns grupos vivenciam sua autonomia na construção coletiva do projeto, indo ao encontro de um modelo de formação continuada pautado na reflexão e na construção do processo de profissionalização”. Contudo, ela ressalta que em diversos contextos ainda predomina uma política de formação fundamentada em modelos prescritivos. Em sua avaliação, Gobatto (2012, p.67) pondera que isso “motiva os professores a participar dos cursos de formação como meros executores de tarefas pensadas por outros, fato que se expressa no desinteresse pelo estudo e na corrida pelos certificados que asseguram a pontuação requerida nos processo de distribuição de aulas”.

Sobre os assuntos/temáticas que não devem constar no Projeto Sala de Educador, Carolina esclarece que são temáticas ligadas ao cotidiano escolar, mas não diretamente com os conteúdos curriculares que devem ser trabalhados em cada área do conhecimento. Nesse sentido, ao questionarmos quais seriam essas temáticas a coordenadora explica, citando:

[...] a **indisciplina**, que os professores têm bastante problema [...]; **estudo e elaboração do PPP**, que não pode ser na Sala de Educador; eu vejo isso como um entrave porque o PPP, ele vai partir da análise situacional da escola, então eu acho que deveria poder ser contemplado. Algumas coisas que os professores colocam também como **estudo da legislação**, o questionamento é “*o que o estudo da legislação vai interferir na sala de aula?*” (Entrevista, Carolina, 2014)

Ressalte-se que as temáticas elencadas por Carolina (que segundo as orientações do Cefapro, não devem compor o projeto de formação) configuram-se em assuntos de extrema importância e, por isso estão, de maneira implícita, contempladas na Política de Formação dos profissionais da Educação Básica. O texto, que aborda a formação como um processo permanente, preceitua que a formação

Deve ser construída como um espaço de **produção e socialização de conhecimento sobre a profissão docente** e de construção da gestão democrática e de organização da vida social da comunidade escolar e seu entorno e **nunca entendida como correção da formação inicial eventualmente precária**. (MATO GROSSO, 2010, p.16)

Compreendida como processo de construção da profissão docente, a formação não pode se restringir ao estudo de temáticas que envolvam apenas a prática pedagógica em si, mas engloba outros elementos que se relacionam estreitamente com o desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para sua atuação autônoma e emancipatória no processo educativo.

Para finalizar este tópico, trazemos, de forma breve, os desafios apontados pela coordenação pedagógica no exercício da função. Para isso, esclarecemos que dentre as atribuições do coordenador pedagógico situa-se o importante papel de coordenar e mediar a formação contínua na escola. Contudo, este não tem sido um trabalho fácil na visão das coordenadoras, colaboradoras deste estudo.

Nesse sentido ao questionarmos sobre os desafios que permeiam a função de mediar e contribuir no processo de formação dos professores, as coordenadoras destacaram pontos comuns, relacionados à **falta de tempo dos professores**, justificada pela sobrecarga no trabalho, a **desmotivação da classe docente**, e a **dificuldade em compreender e implementar a política de formação do estado**.

A coordenadora Diana avalia como ponto positivo o fato de o projeto permitir encontros com a maioria dos professores, num mesmo local e horário, sobre isso ela afirma: “são três, quatro horas que você consegue estar junto com vários professores da escola que você pode discutir, assim, várias coisas, vários temas”. Mas ao falar sobre os desafios em coordenar a formação, Diana enfatiza que

[...] os professores são meio **desmotivados**, por mais que a gente tente. [...] o que eu acho mais difícil é tentar fazer uma dinâmica que os professores se interessem pelo o que você fala. Se você traz em Power Point, eles não gostam, porque acham que dá sono; se você traz uma apostila, pra ler, falam que estamos fazendo igual à faculdade [...] Então assim, a questão de achar uma dinâmica para que possa **fazer com que eles participem**, é difícil. É complicado [...] você prepara tudo e não vê muito resultado não. Tem até professor que fala assim, “tenho tanta coisa pra fazer em casa, não sei o que eu estou fazendo aqui!” Até esse tipo de coisa temos que ouvir. (Entrevista, Diana, 2014).

Diana pontua, ainda, sobre o fato de a participação no Sala de Educador ser considerado um quesito que influencia no processo de atribuição de aulas¹⁴ dos professores, no início de cada letivo. A coordenadora questiona e afirma não concordar com o “caráter de imposição”, pressionando a participação nos grupos de formação: “eu não sei até que ponto é bom ter esses cinco pontos para a Sala de Educador. Eu acho que não deveria ser uma coisa obrigatória” (Entrevista, Diana, 2014).

Na visão da coordenadora Carolina, o maior desafio está relacionado à dificuldade em “**compreender a real política de formação** do estado e conduzir, organizar esse trabalho com os professores. Organizar esse trabalho com os professores”. A coordenadora justifica que tal dificuldade está relacionada à sobrecarga dos profissionais docentes: “Os horários são difíceis. A **jornada de trabalho** de cada professor não permite que se trabalhe dentro da perspectiva do ciclo de formação humana. Não permite que se trabalhe na perspectiva das orientações curriculares” (Entrevista, Carolina, 2014).

A dificuldade em compreender e conduzir a política de formação do estado também está vinculada ao fato que a coordenadora colocou anteriormente, quando se referiu que, apesar do documento que institui a Política de Formação do Estado postular que as ações formativas devam partir do diagnóstico realizado, das necessidades docentes, ainda prevalece um caráter prescritivo, representado por um “controle” na elaboração do projeto de formação na escola. Sobre isso a coordenadora questiona e desabafa: “mas e aí, o que é que cabe no projeto então? O que é formação contínua?” (Entrevista, Carolina, 2014).

¹⁴ A Portaria Nº 437/13/GS/Seduc/MT, que dispõe sobre o processo de atribuição da jornada de trabalho para compor o quadro de lotação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, prescreve no Anexo I, item 3, que deverá ser atribuído cinco (05) pontos ao profissional que obtiver assiduidade acima de 75% na formação contínua, via Sala de Educador.

5.3.3 Relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa

Ao se referirem sobre a relação entre a formação contínua, promovida na escola, e as necessidades dos professores, especialmente daqueles que são da área de Língua Portuguesa, foi possível constatar, na fala das coordenadoras, que a formação ainda deixa muito a desejar. Vários motivos foram apontados como fatores que prejudicam o desenvolvimento de processos formativos com vistas a promover o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, auxiliar os profissionais docentes em suas dificuldades e desafios da prática educativa.

Assim, ao questionarmos se a formação contínua tem atendido aos anseios dos professores de Língua Portuguesa, as coordenadoras afirmaram que isto tem ocorrido apenas parcialmente. Para justificar, a Coordenadora Diana afirmou que boa parte dos professores preferia discutir temáticas que não se relacionavam especificamente aos conteúdos da área, mas, sim, sobre outras temáticas/dificuldades da profissão. Diana esclareceu:

Atende em parte. Eles reclamam porque eles querem falar só sobre **indisciplina**. A maioria dos professores se questiona: “como é que eu vou resolver meu problema de indisciplina? Como é que eu vou resolver, por exemplo, o problema dos alunos que não fazem tarefa de casa?” Então assim, são pontos que **vão muito além da formação**. Depende do **manejo do professor**, depende dos critérios que ele utiliza, depende da visão que ele tem sobre o ciclo de formação... Muitos professores acabam lutando contra o sistema. Aí nós já temos a **desmotivação dos alunos**, que eles acham que fazer qualquer coisa passa. Nós temos alguns professores que têm problemas com indisciplina, mas assim... porque também **não direciona direito a sala de aula**. (Entrevista, Diana, 2014)

O posicionamento da Coordenadora Diana nos leva a repensar sobre a finalidade da formação contínua de professores. Para tanto, apoiando-nos no conceito elaborado por Lima (2001, p.26), quando afirma que formação contínua “é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”, fazemos os seguintes questionamentos: as questões relacionadas à **indisciplina**, **desmotivação** dos alunos, **manejo do professor** ou dificuldades relacionadas ao domínio das técnicas de ensino aprendizagem também não deveriam estar incluídas como temáticas pertinentes a serem abordadas na formação de professores? Se tais assuntos constituem desafios à prática docente, desconsiderá-los não seria uma forma de negligenciar a formação daqueles que se angustiam diante de tais problemas?

A fala da Coordenadora Diana deixou claro que não está havendo consonância entre aquilo que os professores desejam discutir na formação e o que realmente tem sido proposto

por aqueles que pensam e organizam a formação. Mas, se a formação, conforme postula o Parecer Orientativo nº 01/2014, deve ser planejada e organizada a partir de um diagnóstico feito pelos docentes no início do ano letivo, porque está havendo tais divergências?

Vale lembrar que, segundo Diana, a formação contínua na escola tem sido alvo de críticas por alguns professores, alegando que ela não tem contribuído para sua prática. Isso se expressa na fala da Coordenadora quando afirma que “os professores reclamam muito dessa formação continuada. Eles acham que é tempo perdido. Eles reclamam da dinâmica, eles reclamam dos temas [...], é muito difícil. Nós somos questionados muito sobre isso, sabe?” (Entrevista, Diana, 2014).

Marcelo (2009b), ao refletir sobre a construção da identidade profissional, argumenta que esta se “constrói e se transmite”. Sendo assim, enumera alguns fatores que contribuem na formação profissional, destacando, dentre eles, o conhecimento do conteúdo, considerado essencial ao ato de ensinar. Entretanto, o autor esclarece que “o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos também importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de **como se ensina**” (MARCELO, 2009b, p.119, grifos nossos).

Como percebemos os outros conhecimentos, apontados por Marcelo (2009b), constituem importantes saberes que influenciam diretamente nos resultados da aprendizagem dos alunos, visto que, conhecer a realidade dos sujeitos, entrelaçada no processo de ensino, constitui a base para buscar os procedimentos metodológicos adequados que possam auxiliar no ensino aprendizagem. Diante disso, baseado na fala de Diana, notamos que os professores sentem a necessidade de trazer para a formação tais conhecimentos que, muitas vezes, ao serem solicitados por eles, são vistos como resultado da incapacidade docente.

A Coordenadora Carolina, por sua vez, ao discutir a relação da formação contínua e as necessidades docentes, destacou a importância das ações formativas na escola, porém, salientou que ainda há desafios a serem superados, dentre os quais citou a dificuldade em associar aquilo que se discute na formação e a prática em si, ou seja, a dicotomia teoria e prática ainda prevalecem nas discussões. Carolina argumentou:

A gente percebe que não acontece tal qual deveria. Muitas vezes a gente fica nas **discussões pelas discussões**. Às vezes a gente não consegue **conciliar a realidade da sala com a teoria**, os textos que nós estudamos na Sala de Educador, com o objetivo de sanar essas dificuldades... nem sempre a gente consegue. Às vezes a gente faz o diagnóstico, vê as necessidades, estuda os teóricos e, quando volta para a prática novamente, a gente não consegue colocar, sanar os problemas. Sanar esses problemas que vêm sendo recorrentes. (Entrevista, Carolina, 2014)

A dificuldade em relacionar a teoria e a prática, ao participarem de cursos de formação, é um problema constante, relatado por professores e presenciado por nós, considerando nossos anos de experiência na carreira docente. Entretanto, não queremos desvalorizar a produção científica ou, como afirma Nóvoa (2009, p.18) não se pretende

[...] defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na formação de professores. Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.18)

Concordando com Nóvoa (2009), entendemos que os conhecimentos teóricos devem fundamentar a reflexão sobre a prática docente, bem como contribuir na elaboração de intervenções pedagógicas; porém, é imprescindível que a teoria esteja estreitamente relacionada aos desafios ponderados pelos docentes no exercício de sua função. Infelizmente, nem sempre é isso que acontece, como foi possível constatar no trecho da fala da Coordenadora Carolina.

Por fim, as coordenadoras salientaram que a dificuldade em reunir os professores que atuam na mesma área de conhecimento impossibilita o desenvolvimento de projetos coletivos, que poderiam contribuir na melhoria do ensino. O motivo que inviabiliza esse contato, oportunizando o diálogo entre os referidos professores, foi enfatizado pela Coordenadora, assegurando que

[...] você não consegue encontrar todos os professores por área. Então assim, o próprio sistema acaba boicotando o jeito de como acontece essa formação. Porque, por exemplo, é difícil o professor que trabalha numa escola, só aqui na escola. Ele **trabalha em duas, três escolas**. Daí tem o horário da Sala de Educador, mas aí ele não pode vir naquele horário da noite porque ele tá dando aula. Aí ele vem no outro dia, à tarde, mas aí ele não encontra o colega dele de Língua Portuguesa, que vem na terça à noite. Então eles nunca se encontram para poder trocar experiência, sabe? (Entrevista, Diana, 2014)

O relato da Coordenadora Diana ressalta que, apesar de a formação contínua estar contemplada no documento norteador da política de formação do Estado, bem como na LDB/96, sendo postulada como direito do profissional da Educação dentro da sua jornada de trabalho, na prática isso não é garantido, pois boa parte dos professores, atuando em mais de uma instituição, não conseguem frequentar os espaços formativos, conforme descreveu a coordenadora.

A falta de tempo para a formação, somada a uma sobrecarga no trabalho docente tem constituído assunto de estudos abordados por diversos pesquisadores, entre eles: Freitas (2007); Hypolito et al (2009), Marcelo (2009). Hypolito et al (2009, p.105) enquadra tais problemas como características do processo de intensificação do trabalho docente, definido por eles como “um processo em que docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho”.

Desse modo, podemos dizer que o processo de intensificação faz com que os professores se sintam culpabilizados por não “dar conta de cumprir” com as inúmeras tarefas a eles imputadas. Assim, a falta de tempo para a formação, a sobrecarga de trabalho e a consequente redução do tempo para descanso/lazer, na vida dos profissionais, são fatores que contribuem substancialmente para a desprofissionalização docente, ocasionando, também, prejuízo na qualidade do ensino ofertado.

5.4 FORMAÇÃO CONTÍNUA: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como último segmento, trazemos aqui as concepções do grupo de profissionais que atuam diretamente no exercício da prática docente e constituem, portanto, o segmento ao qual se destinam os processos formativos – os professores de Língua Portuguesa.

Para representar este segmento, foram utilizados os critérios estabelecidos no item 2.4, contemplado no segundo capítulo deste estudo, que estabelecem a condição de que todos os sujeitos fossem da área de Língua Portuguesa e compusessem o quadro de profissionais efetivos da rede. Desse modo, conforme levantamento feito nas escolas da rede estadual (descrito no item 5.3), selecionamos quatro (04) professores efetivos que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas no próprio ambiente de trabalho, com data e horário previamente marcado, considerando a disponibilidade de cada colaborador. Para tanto, fizemos um primeiro contato, de maneira informal, durante o qual foi feito um esclarecimento coletivo sobre as intenções da pesquisa. Na oportunidade, distribuimos aos colaboradores um questionário com a finalidade de obtermos informações referentes à formação, experiência na docência e atuação profissional. Os dados referentes a essas informações estão evidenciados no Quadro 3. Reiteramos que, para preservar a identidade dos sujeitos, os nomes utilizados para designar cada colaborador deste segmento são fictícios e foram escolhidos obedecendo a uma sequência alfabética, conforme delineamos no capítulo metodológico.

Quadro 4 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa - sujeitos entrevistados

IDENTIFICAÇÃO		FORMAÇÃO			EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL			
Nome	Idade	Nível Médio	Superior	Especialização na área	Experiência na Docência	Turmas de atuação	Dedicação exclusiva ao magistério?	Carga Horária
Ester	56	Propedêutico	Letras	Sim	20 anos	Ensino Médio	Sim	30
Felícia	29	Propedêutico	Letras	Sim	05 anos	Ensino Médio	Sim	30
Geralda	44	Química	Letras	Não	18 anos	Ensino Médio	Não	30
Hilda	46	Magistério	Letras	Sim	28 anos	Ensino Fundamental	Sim	30

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo, 2014.

Conforme se verifica no Quadro 3, referente ao perfil dos professores colaboradores, todos são do sexo feminino. Formadas em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), possuem especialização específica na área, à exceção de apenas uma que concluiu em Didática Geral. Como professoras efetivas, três delas dedicam-se exclusivamente ao magistério; a professora Geralda informou que também desempenha outra função na área administrativa educacional e, por isso, totaliza uma carga horária de sessenta horas (60) de trabalho.

Das quatro professoras, três apresentam uma ampla experiência profissional, contando com mais de quinze (15) anos no exercício da docência. Do grupo de professoras, somente a professora Felícia tem menos de dez (10) anos de experiência no magistério; é bastante jovem e informou que se efetivou na rede por meio do último concurso.

Em relação à formação contínua oportunizada na escola, as professoras, em unanimidade, informaram que participam da formação desde a implementação do projeto Sala de Educador, em 2007, em horários diferenciados, conciliando à sua jornada em sala de aula.

Na sequência, passamos a análise e discussão dos dados, resultados de entrevistas realizadas individualmente com cada uma das quatro colaboradoras que representam o último segmento - professores de Língua Portuguesa.

5.4.1 Concepções sobre formação contínua

Ao analisar o conceito de formação contínua expresso pelos professores, verificamos que eles associam a formação a uma busca constante de conhecimentos que, na visão desses

sujeitos, se efetiva por meio de estudos coletivos. Contudo, os docentes enfatizam a necessidade de que tais estudos se voltem para os problemas do cotidiano escolar e oportunizem momentos de **troca de experiências**, como forma de auxiliar nos desafios que a prática pedagógica lhes traz.

Vista como um processo, a formação se configura, na percepção dos professores, como possibilidade de apropriar-se de novos conhecimentos e oferecer-lhes os subsídios teóricos necessários ao exercício da docência. Nesse aspecto, a formação é definida como:

Formação é a **busca de conhecimentos**, em vários sentidos, porque eu acho que o fato de você ter uma licenciatura [...] não quer dizer que você está pronta e acabada. E o conhecimento está sempre em **processo** [...] a gente precisa estar **buscando esse conhecimento**. Então, pra mim, a formação é tudo isso que envolve o conhecimento. (Entrevista, Geralda, 2014)

Formação é um momento em que nós, professores, temos a oportunidade de estudar mais, **adquirir mais conhecimentos**, trocar experiências, **aprender novas coisas**, tem que ser um momento assim bem prazeroso... Momento realmente de você **tirar suas dúvidas**, porque ninguém sabe tudo, por mais que nós estudamos [...] Então nós precisamos desse momento, de **adquirir novos conhecimentos, passar novos conhecimentos**. Isso é muito bom, muito importante. Precisamos muito disso. (Entrevista, Hilda, 2014)

Na fala das professoras, é possível perceber que há uma necessidade em aprimorar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, como forma de atualização. Essa concepção está associada a uma formação na perspectiva de atualização. Nesse caso, considerando que a sociedade atual passa por sucessivas mudanças, que também afetam o sistema educacional, essa busca de novos conhecimentos, através de uma formação contínua, é justificada, por eles, como um meio de se apropriarem de novas técnicas de ensino que possam lhes garantir o sucesso em suas práticas. A professora Geralda, em sua fala, ressalta:

[...] por mais que você tenha um conhecimento já específico da área que você atua, não dá pra você ficar preso àquilo que você aprendeu há dez (10), quinze (15) anos atrás. Então você precisa **buscar essa formação** continuada porque a clientela vai se renovando e você precisa **acompanhar essas mudanças** [...] Então cada turma tem uma realidade e você precisa estar buscando essa formação pra saber lidar com essas mudanças, porque eles, principalmente os adolescentes, mudam muito rápido, a gente é que tem dificuldade pra acompanhar. A **formação vem nos preparar um pouco melhor** pra lidar com essas mudanças. (Entrevista, Geralda, 2014)

Por outro lado, a formação contínua é relacionada, pelos sujeitos, a processos formativos de caráter técnico, que deveriam atender as necessidades mais específicas de cada profissional, com base nos conteúdos curriculares programados. Para tanto, os professores reivindicam uma formação que seja organizada por área de conhecimento. Sobre isso, a

professora Ester faz uma reflexão, ponderando: “se você tem a sua área, você tem que continuar naquela área, buscando algo que venha enriquecer você **para atuar na sua disciplina** [...], pra você levar alguma coisa diferente, nova, pra ver se você consegue trazer esses alunos pra leitura, pra dentro da sala de aula” (Entrevista, Ester, 2014).

Garcia (1992) discute sobre os conhecimentos relevantes e a prática docente e, com base nos estudos realizados por Shulman (1987), propõe uma categorização que engloba os seguintes tipos de conhecimentos:

[...] conhecimento dos conteúdos; conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da classe); conhecimento do currículo, dos materiais e dos programas; conhecimento de conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento do contexto educativo (características dos grupos, comunidades, cultura, etc); e, por último, conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos. (GARCIA, 1992, 56-57)

Dentre os conhecimentos citados, Garcia (1999, p.88) argumenta que o conhecimento de conteúdo pedagógico se sobressai, do ponto de vista didático, pois ele compreende “a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar”. É possível perceber que a junção desses dois elementos, parece constituir, ainda, um desafio e, ao mesmo tempo, o desejo dos professores de que sejam contemplados nos espaços de formação, numa perspectiva coletiva e participativa.

Não se trata de propor uma formação que venha suprir as deficiências de uma formação inicial aligeirada e precária comum em tantas instituições de ensino superior, públicas ou privadas, mas uma formação que valorize o saber docente como objeto de estudo e discussões, incluindo também os procedimentos pedagógicos que favorecem a compreensão e internalização dos conteúdos por parte dos alunos.

Sobre o conhecimento do conteúdo, Buchmann (1984, p.37 apud Garcia, 1999, p. 87) afirma que “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; conhecer um conteúdo em profundidade significa que, de uma maneira geral, se está mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo”. Concordando com esse pensamento, entendemos a necessidade que os professores demonstram em buscar cada vez mais os conhecimentos relacionados à sua área de atuação, bem como das técnicas de aplicação, como forma de obter melhores resultados no processo de ensino.

Ao indagarmos sobre os objetivos da formação contínua, os sujeitos consideram que todas as ações devem estar voltadas para a melhoria do ensino. Nesse sentido, a professora

Felícia enfatiza: “eu acredito que tem que **contribuir para que o professor melhore a sua prática**” (Entrevista, 2014).

Além disso, na percepção dos colaboradores, os estudos formativos deveriam incidir em ações coletivas numa perspectiva colegiada e menos diretiva, mantendo sempre o **compartilhamento de experiências** e o **diálogo** como importantes estratégias numa proposta de formação de professores. Nessa visão, o papel principal da formação contínua passa a ser o de oportunizar momentos para que os docentes possam discutir e encontrar possíveis soluções para os problemas decorrentes no ensino aprendizagem. Salientamos que essa questão foi destacada pelas quatro professoras como uma necessidade diária da prática docente. Para ilustrar esse fato, consideremos os trechos:

Formação é aprendizado. É você **compartilhar as experiências**, compreender o que outros profissionais passaram e como isso pode **ajudar na sua atuação profissional**. Nós estamos o tempo todo sendo formados, porque nós aprendemos o tempo todo [...]; aprendendo com os nossos alunos, **aprendendo com os nossos colegas**, aprendendo **com as pessoas com quem nós compartilhamos experiências de vida**, então estamos o tempo todo em formação. (Entrevista, Felícia, 2014)

É o **contato com o colega, com o professor**, verificando o que é que dá certo, **como ele trabalhou**, de que maneira ele planejou uma aula, o que ele fez com o seu aluno e trazer como experiência pra que a gente possa ver se dá certo pra nós também [...]. Eu percebo que, quando se trabalha nesse sentido, há uma participação dos professores mais ativa. **Essa troca de experiência é muito boa**. Já aconteceu em algumas outras situações, na escola em que eu trabalhava, já aconteceu algumas vezes. Então a gente aproveitava mesmo. Um dava uma ideia, outro “eu trabalho assim, deu certo”, “essa forma aqui já não deu certo pra mim”, então isso é muito rico. E é com isso que a gente aprende. (Entrevista, Ester, 2014)

Como podemos perceber, a formação se caracteriza como um processo que implica relações entre os pares, pautada na troca de saberes e no compartilhamento das experiências vivenciadas e testadas no exercício da docência. Imbernón (2010, p.46) discute a necessidade de “potencializar a troca de experiências entre indivíduos”, durante as ações formativas, rompendo com a cultura de isolamento e individualismo que perduram nos espaços educacionais. Para tanto, o autor salienta que a formação contínua precisa “apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente [...] de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas [...] estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz” (IMBERNÓN, 2010, P.47).

Nessa linha de pensamento, Canário (2000) trata da elaboração de planos de formação, organizados no ambiente escolar, destacando a importância de valorizar as experiências vividas no cotidiano profissional como forma de transformá-las em aprendizagens. Para isso,

o autor considera que é preciso haver uma mudança nos “processos de interação social dentro da escola – o que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e “insular” por uma cultura baseada na “colaboração” e no trabalho de equipe” (CANÁRIO, 2000, p. 77).

Entretanto, para que isso se efetive na prática, a formação centrada na escola deve se configurar, segundo Canário (2000), numa estratégia fundamental. Desse modo, o autor salienta que na elaboração de um plano de formação dois princípios básicos devem ser priorizados, quais sejam: valorizar a figura do professor como sujeito de suas aprendizagens, a partir de ações coletivas; situar e fortalecer a escola como espaço central de formação e aprendizagem docente.

O planejamento, a organização e a execução da formação contínua na escola - *locus* de trabalho dos colaboradores deste segmento - compõem o tema da discussão do próximo tópico, analisado neste relatório.

5.4.2 Estrutura e organização dos processos formativos na escola

Quanto ao planejamento e organização da formação contínua na escola, conforme evidenciamos na entrevista realizada com as coordenadoras pedagógicas, o projeto é elaborado pela equipe pedagógica sob a orientação do Cefapro. Ressaltamos que o projeto Sala de Educador, da instituição de origem dos nossos colaboradores (segmentos coordenadores e professores) prevê o funcionamento de três grupos de estudos, sendo dois destinados especificamente aos professores e um terceiro que atende os profissionais da área administrativa e técnica da escola.

No processo de elaboração do projeto, as professoras informaram que contribuem na seleção das temáticas a serem discutidas no decorrer do ano letivo. Nas palavras da professora Felícia, o processo de elaboração passa por algumas etapas. Assim ela descreve:

O planejamento é coletivo e organizado pela coordenadora, que direciona a Sala de Educador. Mas logo no início do ano, ela abre esse espaço para que **os professores todos deem sugestões**, falem sobre o que eles acreditam que seja necessário discutir. Então **nós contribuimos pra elencar esses temas**. Nós tomamos o cuidado, claro, pra escolher aquilo que a gente acha que é o mais importante. Tem muita coisa pra ser discutida, há muito o que aprender, mas a gente precisa separar alguns temas que são mais urgentes nesse momento pra discutirmos. (Entrevista, Felícia, 2014)

A partir das sugestões dadas pelos professores, a coordenadora pedagógica assume a responsabilidade de coordenar a formação. Assim, baseado no projeto construído, a formação

contínua é organizada na escola sob a forma de grupos de estudos, realizados em dias e horários diferenciados, com o objetivo de atender a demanda de profissionais que ali atuam.

Entretanto, foi possível perceber que o fato de permitir aos professores que sugerissem as temáticas a serem trabalhadas no decorrer do ano letivo, não tem garantido que os estudos propostos, naquele espaço, priorizem as questões problemáticas levantadas pelos docentes. Segundo o relato das professoras, o cronograma das temáticas, construído coletivamente no início do ano, é interrompido constantemente em virtude de prescrições enviadas pela Seduc, alegando caráter de urgência.

Fazemos uma sondagem no início do ano; quais são as expectativas do grupo, cada um aponta, dá sugestões. Aí entra aquela questão [...] **paramos pra atender o que Cuiabá nos impõe**. É por isso que às vezes eu falo, acaba fugindo do que é realmente é nosso interesse. Porque a gente precisa realmente ver aquilo lá, mas às vezes você perde um momento muito oportuno pra discutir uma coisa que está mais ligada a sua realidade de área, **porque Cuiabá diz que é urgente** e você tem que parar. (Entrevista, Geralda, 2014)

Fica claro, pelo depoimento da professora, que ainda predomina um caráter prescritivo nos processos de formação. Isso nos leva a perceber que a formação trazida para dentro da escola não garante que ela seja centrada na escola, pois desconsidera as necessidades dos sujeitos que ali se encontram. Diante disso, podemos afirmar que há uma descentralização do espaço, mas não da formação contínua, visto que ela continua a priorizar as questões direcionadas pela Seduc.

O conceito de “autonomia aparente”, discutido por Contreras (2012), reflete a situação que perdura em nossos sistemas educativos atuais. Pelo discurso da autonomia, as escolas são influenciadas a se organizarem num processo de isolamento, buscando a eficiência e a eficácia no ensino. Nesse aspecto, o autor afirma que o isolamento com aparência de autonomia “estimula os professores a centrar-se apenas em sua escola, mais do que desenvolver uma perspectiva profissional, para que possam compreender a relação entre o ensino, o sistema educacional em geral e as condições sociais e políticas do seu trabalho” (2012, p.287).

A implementação de projetos formativos no ambiente escolar se configura, segundo Canário (2000, p.78), em importante estratégia para garantir a participação e a interação dos envolvidos nas ações formativas. Porém, o autor destaca a necessidade de que as escolas tenham autonomia tanto no processo de elaboração como no encaminhamento das atividades planejadas. Para tanto, o autor afirma que “A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino supõe uma capacidade autônoma de mudança que não é compatível com processos

de controle remoto – das escolas e dos professores, a partir da administração central – baseados na **prescrição e no controle**” (CANÁRIO, 2000, p.78, grifos nossos).

Considerando o Parecer Orientativo 2014, que constitui o documento norteador do Projeto Sala de Educador nas escolas da rede estadual, é possível constatar que tem havido divergências entre esta política de formação oriunda da Seduc e sua real implementação no espaço escolar. Tal fato se justifica à medida que o documento sinaliza que a formação “preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas [...]” e o Projeto Sala de Educador, por sua vez, deve “promover discussões, para que por meio delas, os profissionais se tornem sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática”(MATO GROSSO, 2014a, p.03). No entanto os professores declaram que, na prática, isso não se concretiza. Sobre essa questão, a professora Felícia revela que

Na teoria a gente tem uma maneira, mas na prática não é tão produtiva como deveria ser, principalmente porque os temas, muitas vezes, é que deveriam ser temas relevantes, acabam servindo apenas pra **atender as exigências da Seduc**. Nós fazemos uma programação, elencamos os temas que nós achamos que são interessantes a serem discutidos. No entanto, no decorrer do ano, isso não é feito, porque, de última hora, sempre **a Seduc envia algum tema e quer que a gente discuta pra ontem** e envie os resultados pra assessoria. Então a gente acaba fugindo da nossa proposta inicial, fugindo dos temas que foram elencados por nós, pra **atender as exigências da Seduc. Isso não acontece excepcionalmente**; no ano passado, mesmo, ocorreu em vários momentos. Inclusive quando nós fizemos a avaliação do projeto Sala de Educador, neste ano, nós vimos que a maioria dos temas que elencamos pra discutir, não foram discutidos, porque no meio do processo, vieram outras coisas que **são simplesmente impostas**. As escolas vivenciam isso, **teoricamente a gente tem autonomia, só que na prática não tem**. São sempre enviadas novas coisas pra escola cumprir, e não cabe a nós escolher se vai ou não fazer. Simplesmente temos que fazer e a gente acaba fugindo do que seria mesmo a proposta inicial do projeto Sala de Educador. (Entrevista, Felícia, 2014)

Na fala da professora, é possível notar a falta de consonância entre aquilo que o projeto propõe e o que realmente se realiza enquanto formação. Como a professora destaca: **“teoricamente a gente tem autonomia, só que na prática não tem”**. O desabafo de Felícia deixa transparecer, também, o grau de insatisfação dos professores em relação ao projeto de formação da forma com ele tem sido viabilizado na escola, bem como, provoca uma reflexão sobre questões importantes relacionadas à falta de autonomia das escolas, perante posturas imperiosas dos órgãos centrais de formação, tendo em vista que, conforme destaca a professora, **“Isso não acontece excepcionalmente”**, mas constitui uma ação constante nos grupos de formação.

Nos processos de formação a falta de autonomia se revela no controle das ações, de maneira que, conforme evidenciamos na fala da professora, a construção coletiva do projeto não garante a sua execução no ambiente escolar. Aos professores cabe a decisão de cumprir decisões externas. Contreras (2012, p.290) argumenta que há uma “pseudoparticipação” dos professores, pois “[...] outras instâncias decidiram e planejaram tudo até as portas da escola, os professores atuam, mas sem capacidade de intervir “para cima” para transformar as condições em que são deixados como autônomos”.

A ausência de autonomia nos grupos de formação contínua realizado no espaço escolar também é discutida por Gobatto (2012, 82-83) quando, ao investigar sobre a função/atuação do Cefapro, constatou na visão dos professores formadores que tais sujeitos acabam exercendo mais a função de controladores, visto que “muitos deles se veem mais como profissionais que têm a tarefa de *implantar* as políticas definidas na esfera estadual e nacional do que como profissionais, que assumem o compromisso com as demandas da escola”.

A falta de continuidade nos estudos propostos na formação também foi outro ponto criticado pelas professoras. Essa questão é avaliada como um fator que prejudica e contribui para que a formação não atinja seus objetivos, pois o trabalho que ali se propõe fica somente em nível de discussões, sem que haja proposições posteriores. No discurso das professoras, é perceptível o grau de insatisfação em relação à formação, conforme se observa nos excertos de entrevistas:

Nessa formação que tenho participado, tem-se um cronograma que tem que ser seguido, tem uma lógica, uma sequência, mas de repente suspende aquilo porque **vem algo mais urgente de Cuiabá** [...] Então nesse sentido, às vezes você está com urgência de uma coisa da sua realidade, da especificidade da sua escola, mas **você tem que parar tudo porque tem algo mais sério**, em nível de estado, que precisa ser contemplado naquele momento. Então, eu não acho que tem, assim, uma sequência ao que a gente combina no início do ano. (Entrevista, Geralda, 2014)

[...] quando nós elencamos os temas, a gente pensa no que é mais grave, em seguida partem para outros temas que, claro, são importantes, mas no momento não são tão urgentes para realidade da escola. Então nós tomamos todo esse cuidado, passamos um ou dois encontros discutindo esse cronograma e em seguida, a gente tem, no decorrer do ano, **uma enorme frustração** porque isso simplesmente é interrompido em vários momentos. (Entrevista, Felícia, 2014)

A ausência de autonomia para seguir o planejamento e conduzir o projeto de formação na escola, acaba gerando um problema que interfere na continuidade das temáticas trabalhadas, impossibilitando o desenvolvimento de projetos interventivos para auxiliar nas questões problemáticas apontadas pelos docentes. Na percepção da professora Felícia, esse

fato influencia negativamente na participação dos professores na formação contínua, provocando certo desânimo. Ela explica:

[...] infelizmente, como já está crônica essa questão de que você vai elencar temas que não vão ser seguidos, **muitos já se sentem desestimulados**: “pra que que eu vou ficar aqui dando ideias sobre o que que nós vamos estudar sendo que no final das contas a gente vai estudar o que a Seduc mandar?” (Entrevista, Felícia, 2014).

Outro ponto destacado pelas professoras refere-se ao tempo insuficiente que o profissional dispõe para dedicar-se à formação, tendo em vista que o Plano de Carreira do professor efetivo da rede estadual estabelece vinte (20) horas em sala de aula e apenas dez (10) de hora-atividade, incluindo planejamento de aulas, apoio pedagógico e horário para formação. A professora Geralda avalia essa questão, ponderando: “eu penso que 20 horas em sala e 10 horas de complemento pra estudo são insuficientes. Penso que deveria estender mais esse momento de estudo [...], porque aí teríamos mais tempo para a gente se ater a cada tema que fosse trabalhado” (Entrevista, Geralda, 2014).

Em síntese, foi possível constatar que as professoras consideram o Projeto Sala de Educador de fundamental importância para o seu desenvolvimento profissional, porém, o modo de organização e implementação dos grupos de estudos ainda não tem atendido aos anseios dos profissionais, conforme evidenciamos nas entrevistas realizadas com as colaboradoras desta pesquisa.

Para finalizar, traremos, no próximo tópico, uma discussão abordando, na perspectiva das professoras, a relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas almejadas pelos docentes. Discutiremos, também, pontos positivos e negativos, destacados pelas colaboradoras, sobre o Projeto Sala de Educador, encerrando o capítulo de análise desta pesquisa.

5.4.3 Relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa

Falar sobre a relevância das temáticas trabalhadas na formação contínua, bem como avaliar se elas têm contemplado as necessidades do dia-a-dia da sala de aula, foi uma discussão polêmica, resultando em dados que convergiram em pontos comuns, mas, ao mesmo tempo, apontou uma questão preocupante: a formação, na visão das colaboradoras, pouco tem contribuído para auxiliar nos desafios da prática docente.

No discurso das professoras, este fato está ligado a motivos diferenciados dentre os quais foram evidenciados: discussões voltadas para temas gerais e descontextualizados da

prática pedagógica; descontinuidade das temáticas; ausência de formação na área específica de atuação e sobrecarga e intensificação do trabalho docente.

Considerando o caráter prescritivo que ainda permeia os processos de formação, as colaboradoras ressaltaram que uma das razões pelas quais a formação não tem atingido seus objetivos e, como consequência, não tem contribuído para o trabalho docente se relaciona ao fato de que as temáticas propostas se voltam para questões mais gerais que, em muitos casos, nada tem a ver as situações problemas elencadas pelos docentes. As professoras Ester e Felícia ressaltam:

[...] a formação é muito geral, generalizada; não é feita por área específica, então acho que **pra minha disciplina não contribui muito**. Vem mais contribuição para a escola, como um todo, mas específica para mim, eu não vejo muita coisa diferente. E outra: **o que vem muito são coisas do próprio sistema, do Estado, da assessoria, da SEDUC**, eles enviam coisas pra ser trabalhadas ali. (Entrevista, Ester, 2014)

São poucas as contribuições, justamente porque os temas que nós consideramos necessários de serem discutidos, não estão sendo discutidos, porque a gente tem que **atender as exigências da Seduc**. Então, falar sobre, por exemplo, como o professor lida com questões mais atuais que estão aí afetando a sociedade como a violência, a falta de respeito, o velho clichê da família desestruturada... repensar essas questões de uma maneira crítica, entender o que é a escola pode fazer, praticamente não existe na nossa sala. **A Sala de Educador acaba discutindo coisas que não contribuem diretamente para a nossa prática na sala de aula**, e isso faz com que seja um momento muito maçante. (Entrevista, Felícia, 2014)

A formação numa perspectiva genérica, não contempla mais os diferentes contextos educativos que compõem a sociedade atual. Imbernón (2010) esclarece que, pautados nesse modelo de formação, tenta-se dar soluções genéricas a problemas diferenciados. Isso não funciona, segundo o autor, pois “na formação continuada, não há problemas genéricos, mas, sim, situações problemáticas. Passar de uma para outra nos dará uma nova perspectiva de formação” (2010, p. 53).

A partir dessa ideia, Imbernón (2010) argumenta que os processos formativos implicam em ações que devem levar em conta a diversidade dos elementos que compõem o sistema educativo; é preciso pensar na diversidade de profissionais, considerando seus diferentes desempenhos e limitações, bem como nas diversas situações que envolvem o contexto educativo. Nessa visão, o autor enfatiza que “A formação continuada de professores [...] necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança.” (IMBERNÓN, 2010, p.55). Com isso, fica claro que não há mais

espaço para modelos de formação que não contemplem a possibilidade de oferecer opções que venham amenizar os conflitos e os desafios do trabalho docente.

A característica de uma formação geral que contemple a todos os educadores que participam do projeto de formação contínua na escola, incluindo professores, técnicos e demais servidores, tem resultado em processos formativos “vazios”, que na avaliação dos docentes, não trazem contribuições valiosas para o ensino, sendo ponderada “pouco relevante, porque fica descontextualizada” (Entrevista, Felícia, 2014).

Ao conceber a formação como forma de “rever a prática, um momento de reflexão”, a professora Geralda também ressalta a característica generalizada da formação, pontuando que “na Sala de Educador os assuntos são muito abrangentes [...] eu sinto falta de formação continuada mais voltada pra minha atuação específica”.

Nesse contexto, os sujeitos alegam que a formação tem se caracterizado em processos descontínuos, que se preocupam mais em atender as exigências dos órgãos externos, do que propriamente as necessidades apontadas pelos professores. Em síntese as professoras falam da necessidade em de uma formação que seja contínua e que priorize, de fato, aquilo que os professores colocaram no projeto.

A formação, por exemplo, não sei se uso o termo mais específico da Língua Portuguesa, **deve conter algo concreto para você aprender e aplicar**. Às vezes, o conteúdo é o mesmo, o conhecimento é o mesmo, mas a maneira, as estratégias é que precisam ser mudadas. E hoje, eu não sinto, eu não vejo mais isso. Assim, você busca, você lê, você vê uma coisa diferente, mas na formação continuada da Sala de Educador, que é o que tem, a maioria das pessoas tem se resumido mais a isso, eu não vejo muito isso não. A gente estuda muita coisa que vem de Cuiabá, a legislação, muito vagamente; assim, muita informação e pouca aplicabilidade. Eu sinto carência dessa coisa mais concreta.

Na percepção das colaboradoras, esse problema poderia se amenizado à medida que fossem oportunizados estudos e discussões coletivas por área do conhecimento, a fim de houvesse um troca de experiências entre os profissionais que atuam nas disciplinas afins.

[...] considero bastante interessante a ideia de que essa **formação seja feita por área**, porque daí nós teríamos uma maior aproximação do que acontece lá na sala de aula, daí **você estaria discutindo com professores que estão alinhados com a sua prática**. Professor de língua portuguesa discutindo com professor de arte, com professor de educação física, com professor de língua estrangeira, com professor de espanhol, professor de inglês... Talvez fosse mais fácil pra nós discutirmos questões práticas com esses professores que têm mais ou menos a mesma linha de trabalho. (Entrevista, Felícia, 2014)

A relação entre os pares, com a finalidade de trocar conhecimentos que abrangem tanto as técnicas do saber-fazer, incluindo também conhecimentos relacionados aos alunos e, de maneira geral aos saberes da prática pedagógica, constitui uma estratégia bastante valorizada no discurso dos professores, conforme se evidenciou na fala da professora Felícia. Tais conhecimentos, denominados de saberes experienciais, são oriundos da “prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2010, p.52).

Ao descrever sobre os conhecimentos experienciais, Tardif (2010) enfatiza a importância de uma formação ancorada na troca de saberes e possibilitada pelas relações entre os pares. Essa relação, segundo Tardif (2010), é o momento facilitador que permite ao docente legitimar os conhecimentos construídos no exercício da docência e repassá-los, como informação ou formação, tornando-se, também um “formador”. Sobre essa poderosa estratégia nos processos formativos o autor argumenta que:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente, ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa [...], todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência [...]. Cotidianamente, **os professores partilham seus saberes uns com os outros**, através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a aula, etc. [...] Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, **a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência.** (TARDIF, 2010, p.53)

A necessidade de estar em contato com outros, de partilhar seus saberes e suas experiências é uma constante na vida dos profissionais docentes como forma de buscar soluções para os problemas e angústias gerados no cotidiano escolar. A professora Hilda avalia essa questão, afirmando: “[...] eu sinto muita falta disso, é como se eu não tivesse a quem recorrer. Se eu estou com uma dúvida, eu quero uma atividade diferente, eu tenho que procurar, não tem “ah fulana, eu fiz isso na minha sala, deu certo!” [...]. Então seria esse momento, a troca realmente. A gente precisa disso!” (Entrevista, Hilda, 2014).

Contudo, apesar de os sujeitos destacarem a relevância dos momentos de troca, discussões e proposições voltadas para as questões da sala de aula, bem como uma formação organizada por área de atuação/conhecimento, infelizmente eles acentuam que raramente, nos processos formativos, há momentos destinados para estes fins.

Ao avaliarem essa situação, as colaboradoras apontam que, além do caráter prescritivo da formação, a sobrecarga de trabalho, a que os professores são submetidos, configura-se em

outro fator que dificulta a sua participação em horários específicos, bem como o seu envolvimento durante a formação proposta. A professora Felícia analisa esse aspecto e diz:

essa aproximação, por área, é muito complicada devido, primeiramente, a nossa carga horária, trinta (30) horas por semana. **Os professores**, grande maioria, **trabalham em duas escolas**, ou tem a escola e outro emprego, então é muito difícil organizar um horário para que os professores de uma escola sentem todos juntos, para fazer essa discussão. Então a gente teria que pensar, inicialmente, na **dedicação exclusiva**, porque infelizmente se nós formos fazer tudo o que seria necessário, 40 horas seria pouco para ficar na escola, para tudo o que a gente precisa fazer. (Entrevista, Felícia, 2014)

A problemática que diz respeito à sobrecarga de trabalho é uma realidade vivenciada por boa parte dos profissionais que atuam na educação, especialmente por aqueles que trabalham na forma de contrato temporário, tendo que se submeter a uma divisão de sua carga horária em duas ou mais escolas. Oliveira (2007), ao discutir sobre isso, pondera que, atualmente, vivenciamos uma intensificação e auto-intensificação do trabalho que, “por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores”, os professores “se sentem auto-responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola” (2007, p.357).

Paralelamente a esse processo de intensificação do trabalho, a categoria dos profissionais da educação tem sofrido com uma desvalorização na questão salarial, fazendo com que muitos trabalhadores, especialmente professores dobrem sua jornada de trabalho e passem a assumir, simultaneamente, atividades em redes estaduais e municipais, ou mesmo em unidades privadas de educação.

Tardif e Lessard (2009, p.113) ao tratar da carga de trabalho dos professores, ressaltam que alguns professores “fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais de organização, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular”. Na visão dos autores, contribuem para essa intensificação diversos elementos que vão muito além do tempo dedicado ao trabalho específico da docência.

Assim, elementos relacionados à preparação de aulas, elaboração de material pedagógico, instrumentos avaliativos, correção de atividades, preenchimento de documentos e outros materiais de ordem burocrática são responsáveis por um tempo igual ou superior ao período que o docente se dedica ao trabalho na presença dos alunos. Soma-se a essas e a tantas outras funções, atribuídas aos professores, a responsabilidade pela sua formação. Diante dessa realidade, concordamos com Tardif e Lessard (2009, p.158), quando afirmam que nas últimas décadas, “a carga de trabalho do professor aumentou, não no número de

horas, mas em dificuldade e complexidade. A docência tornou-se um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional e cognitivo”.

Diante de tantas responsabilidades, os professores acabam se sentindo despreparados e buscam nos momentos formativos apoio teórico e soluções práticas, que venham lhes auxiliar no cotidiano da sala de aula. Por outro lado, essa intensificação

[...] leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm em mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais em especialistas; a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. (APPLE e JUNGCK 1990, p.156 apud NÓVOA, 1992, p.24)

Assim, ao avaliar a formação contínua que acontece via Sala de Educador, os professores salientam a importância desse espaço, porém enfatizam a necessidade de que dispusessem de maior tempo para sua formação, haja vista que dez horas de hora-atividade é insuficiente para realizar tantas atividades que decorrem do processo ensino aprendizagem. Contudo, os docentes reivindicam uma formação que seja estreitamente vinculada as suas dificuldades, priorizando estudos coletivos e organizados por área de conhecimento.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.

Dominicé, 1990.

Ao propormos uma discussão sobre as concepções de formação contínua que norteiam os processos formativos, como objeto de estudo dessa pesquisa, optamos por realizar um processo investigativo que contemplasse os diferentes segmentos, envolvendo desde aqueles que se ocupam na elaboração/implementação dos processos formativos até aqueles a quem, em última instância, se destinam os programas de formação, a saber: representantes dos órgãos oficiais de formação; professor formador, representante do Cefapro; coordenador Pedagógico e professores de Língua Portuguesa.

Considerando que o objetivo central desta pesquisa se fixou em pesquisar as concepções de formação contínua de professores reveladas por profissionais que atuam na rede estadual de ensino de Mato Grosso, no processo de investigação buscamos responder aos seguintes questionamentos: Será que as políticas públicas de formação contínua estão em consonância com as necessidades formativas almejadas pelos profissionais docentes? A estrutura e organização do Projeto Sala de Educador enquanto política de formação contínua têm oportunizado a participação efetiva dos professores? Quais concepções sobre a formação contínua têm os professores de Língua portuguesa a respeito dos programas formativos dos quais participam?

Para tanto, consideramos necessário que se fizesse, inicialmente, um estudo teórico abordando a temática elencada como objeto de estudo – concepções de formação contínua, bem como um breve panorama sobre as reformas educacionais nas últimas décadas que influenciaram na implementação de políticas voltadas para a formação docente. Tais estudos e reflexões foram contemplados nesta dissertação compondo a parte teórica, a partir da qual fundamentamos a análise dos dados.

Com o propósito de manter o rigor científico e, ao mesmo tempo, permitir uma melhor compreensão dos resultados obtidos, o processo de investigação seguiu os critérios da análise de conteúdo, apoiando-se na modalidade da análise temática. Desse modo, confrontando os dados obtidos, a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos colaboradores, com os

princípios norteadores que subsidiam a formação no Estado de Mato Grosso, expressos nos documentos oficiais, esta pesquisa buscou: analisar as concepções de formação contínua que orientam os processos formativos desencadeados nas escolas, na perspectiva de profissionais docentes da área de Língua, envolvendo os diferentes segmentos, quais sejam: gestores (Sufp/Assessoria Pedagógica); professores formadores do Cefapro; coordenadores pedagógicos e professores que atuam em sala de aula; averiguar se a estrutura e organização do Projeto Sala de Educador oportunizam a participação efetiva dos professores e, por fim, verificar se as políticas públicas de formação contínua estão em consonância com as necessidades formativas almejadas pelos profissionais docentes.

Conforme descrito no capítulo metodológico, a partir de uma reflexão e reorganização dos dados, estes foram redimensionados em três categorias temáticas, sendo elas: **concepções sobre formação contínua; estrutura e organização dos processos formativos na escola; relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa.** Seguindo essa ordem, trazemos nesta parte uma síntese daquilo que consideramos mais relevante e ao mesmo tempo, apontam questões que merecem oportunas reflexões e possivelmente novos estudos.

Sobre as **concepções de formação contínua**, percebemos algumas divergências nas questões conceituais evidenciadas tanto na política de formação do estado como na fala de cada um dos sujeitos, considerando o segmento e/ou a função que ocupa no processo educativo.

Assim, com base na análise feita no texto que trata da Política de Formação do Estado, bem como nos Pareceres Orientativos norteadores dos processos formativos, elaborados pelos Órgãos responsáveis pela formação, constatamos que tais documentos trazem uma concepção de formação vinculada a processos contínuos reflexivos, buscando propiciar aos docentes momentos oportunos de reflexões coletivas, com vista à construção de propostas interventivas no interior de cada escola.

Representantes dos órgãos oficiais de formação (Sufp e Assessoria Pedagógica) apontam para uma formação na perspectiva do aperfeiçoamento, designando ações formativas que buscam desenvolver as competências e habilidades consideradas necessárias a profissão docente. Destaca-se ainda, que, para a Coordenadora de formação e Avaliação da Supf, os processos formativos deveriam proporcionar o crescimento intelectual/cultural do profissional docente, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, enquanto que, na visão do Assessor Pedagógico, a formação está mais voltada para processos de atualização e inovação do fazer pedagógico. Nota-se que, para este sujeito, a formação adquire uma função de capacitação e

treinamento que, por meio de processos de transmissão, o docente se apropriará dos conhecimentos e técnicas para, posteriormente, aplicá-los em sala de aula.

Em síntese, enquanto a política de formação traz em suas bases teóricas, uma concepção mais voltada para processos contínuos/permanentes, visando o desenvolvimento profissional docente, a formação, na visão dos representantes dos órgãos oficiais de formação (Sufp/Assessoria Pedagógica) é vista como processos de crescimento intelectual, numa perspectiva de aprendizagem que deve privilegiar a aquisição de conteúdos específicos da área de atuação.

Considerada como processo de aperfeiçoamento e atualização, a formação passa a constituir ações pontuais de caráter transmissivo e instrumental, atendendo apenas as necessidades individuais de grupos isolados. Pautados nessa lógica, a finalidade central dos processos formativos se resume em oferecer subsídios teórico-metodológicos, a fim de melhorar o processo ensino aprendizagem e, por conseguinte, elevar os índices nos processos de avaliação nacional e internacional.

Em consonância com a política de formação do estado, as formadoras do Cefapro revelaram uma concepção de formação que se traduz em processos contínuos de reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, fundamentados em ações de formação que priorizam estudos individuais e coletivos, a formação na perspectiva das professoras formadoras devem propiciar os conhecimentos específicos da profissão, mas também aqueles que auxiliam no desenvolvimento do profissional docente. Para tanto, no intuito de oportunizar uma formação que contribua nas dificuldades e desafios do fazer docente, as formadoras ressaltaram a importância de que os profissionais vivenciem momentos de autoformação, compartilhamento de experiências e teorização da prática pedagógica. Vale lembrar que tais elementos também foram citados pelas professoras, porém elas alegaram que raramente isso acontece, tendo em vista que ocorrem constantes interrupções na formação, priorizando as exigências da Seduc em detrimento das necessidades elencadas pelos docentes, ferindo a autonomia profissional no que se refere a sua formação.

Para os segmentos coordenação pedagógica e professores, a concepção de formação contínua compreende elementos comuns relacionados a momentos de estudos e a busca de conhecimentos que irão lhes auxiliar no processo ensino aprendizagem. Contudo, foi possível constatar que enquanto o primeiro segmento associa a formação a processos de aperfeiçoamento com o objetivo de preparar os docentes, desenvolvendo suas competências e habilidades para o exercício da função, os professores concebem a formação como ações formativas que envolvem estudos, como forma de apropriarem-se de novos conhecimentos,

porém não abrem mão de que tais ações sejam mediadas por reflexões/discussões coletivas, de maneira a oportunizar a socialização e a troca de experiências entre os pares.

Em síntese, os professores enfatizam um conceito de formação estreitamente relacionado a práticas formativas que contemplem as necessidades, bem como as dificuldades que compreendem o fazer docente. Isso implica em atividades pautadas no diálogo e no compartilhamento de experiências entre os pares, como forma de contribuir e amenizar suas angústias, num processo de colaboração e equipe.

Em relação à **estrutura e organização da formação contínua na escola**, via projeto Sala de Educador, constatamos que a política de formação que orienta a implementação/execução desse projeto ainda traz em suas bases critérios que envolvem processos de gerenciamento e controle das ações formativas, prescrevendo e norteando a formação na escola. Por outro lado, a tendência em condicionar a participação dos professores na formação contínua, como forma de garantir a certificação e a atribuição de aulas, no ano subsequente, descaracteriza e institui um caráter de obrigatoriedade na formação que não condiz com o processo de autonomia que deveria imperar nas situações de formação.

Importante destacar que, como forma de contribuir no desenvolvimento profissional docente, a política de formação do estado preceitua que seja garantido o direito a cada profissional de participar de momentos formativos, dentro de sua jornada de trabalho. No entanto, conforme vimos no relato dos professores, esse é um direito negado para muitos docentes, tendo em vista que a sobrecarga de trabalho que lhes é imposta dificulta sua efetiva participação e até mesmo seu envolvimento em ações formativas oferecidas em outros contextos de formação.

Ressaltamos, também, que a política de formação do Estado, enquanto política que orienta as ações formativas nas escolas, estabelece que cada instituição tem a liberdade de construir seu projeto de formação, considerando a realidade e as necessidades apontadas pelo grupo de educadores que ali atuam, com base em diagnósticos realizados. Entretanto, conforme depoimento dos sujeitos que atuam diretamente na instituição escolar, representados aqui pelos coordenadores pedagógicos e professores de Língua Portuguesa, esta “liberdade” não se concretiza, visto que a política de formação contínua na escola, orientada pelo projeto “Sala de Educador”, ainda não contempla as necessidades docentes. Os professores alegam que, apesar de participarem da elaboração do projeto no início do ano letivo, a formação segue orientações da Seduc, alterando constantemente a programação contida no documento elaborado. Por outro lado, os professores destacaram também que muitas temáticas, elencadas por eles como necessidades inerentes a prática docente, são consideradas como inoportunas e,

por isso, não podem ser incluídas no projeto de formação, conforme orientações dos professores formadores do Cefapro e/ou da Assessoria Pedagógica.

Fundamentados na lógica de que a formação deve contribuir para que o profissional melhore os índices de aprendizagem de seus alunos, os gestores assumem que os processos formativos são pensados e elaborados especialmente para este fim. Para tanto estabelecem mecanismos de monitoramento, no intuito de avaliar os resultados das ações formativas, desconsiderando outros fatores que também influenciam diretamente no ensino aprendizagem dos alunos, conforme discutimos nos referenciais teóricos deste estudo.

As professoras formadoras do Cefapro salientaram importantes avanços na estrutura e elaboração da proposta de formação instituída pela política de formação do estado, ressaltando que na atual proposta abandonou-se o caráter de pontualidade e atualização, que perdurava em propostas anteriores, abrindo espaço para momentos de reflexão da prática, a partir de diagnósticos elaborados pelos próprios professores. Nesse aspecto, elas destacaram a importância da criação dos Cefapros, como centro que atua diretamente na formação, desenvolvendo, junto às escolas, projetos de intervenção conforme as dificuldades detectadas por cada instituição, a partir dos diagnósticos realizados. Contudo, as formadoras admitiram que esta ainda constitui uma proposta em construção, que depende sobretudo, do “querer” dos profissionais que exercem a docência.

Para as coordenadoras pedagógicas, a política de formação contínua atual tem passado por mudanças significativas em sua estrutura e modos de funcionamento, buscando auxiliar o professor em seus desafios cotidianos. Porém, justificam que há muito que avançar, referindo-se a falta de autonomia para que os professores conduzam a sua própria formação. Concordando com este segmento, o grupo de professores destacou que o caráter prescritivo, tem contribuído para que os momentos formativos se constituam em estudos alheios aos seus problemas, provocando, assim, certa desmotivação da classe docente em participar da formação contínua oportunizada na escola.

Sobre a **relação entre a proposta de formação contínua da Seduc e as necessidades formativas dos professores de Língua Portuguesa** percebemos que, de modo geral, todos os colaboradores enfatizaram a importância de que os processos formativos contemplem as necessidades e dificuldades elencadas pelos docentes. No entanto, por meio dos excertos de entrevistas realizadas com os professores, evidenciamos que na prática isso não se concretiza. Os professores, em unanimidade, alegaram que o projeto de formação não condiz com a realidade por eles enfrentada e, por isso, não contemplam suas dificuldades. Em justificativa a essa divergência, dois motivos foram citados como impossibilitadores da

construção/implantação de um projeto que atendesse aos anseios da classe. Primeiramente, o projeto de formação construído coletivamente na escola passa pela avaliação do professor formador do Cefapro, ponderando o que pode estar contemplado e aquilo que “não cabe no projeto”. O outro motivo está relacionado ao caráter prescritivo que ainda perdura na política de formação, exigindo que, durante o decorrer do ano letivo, outras temáticas sejam discutidas nos espaços destinados à formação, impossibilitando, assim, o desenvolvimento sequencial do programa planejado.

Sobre as contribuições da formação contínua, conforme depoimento dos sujeitos que compõem os segmentos coordenação pedagógica e professores, a pesquisa constatou que a formação, da forma como tem sido direcionada, pouco tem contribuído para o desenvolvimento profissional e atuação docente. As coordenadoras enfatizaram o fato de que os professores têm se mostrado insatisfeitos e desmotivados em participar da formação, visto que eles justificam que as temáticas ali discutidas não se vinculam as suas necessidades. Outro ponto destacado por elas refere-se à questão da dificuldade em associar as discussões teóricas, realizadas nos grupos de estudo, com a prática pedagógica, resultando em discussões vazias. Por fim, enquanto mediadoras da formação, as coordenadoras relataram que a dificuldade em planejar e organizar uma formação que atendesse aos anseios dos professores e contribuíssem para o seu desenvolvimento profissional também está relacionado ao fato de que é difícil reunir os professores num mesmo período, tendo em vista a jornada de trabalho de cada um. Isso dificulta a proposição e a realização de projetos interventivos coletivos, a fim de trazer boas contribuições para a prática pedagógica.

Os professores, por sua vez, além da sobrecarga de trabalho apontada pelas coordenadoras, declararam, também, que a pouca contribuição da formação contínua se deve a fatores, mencionados por eles como: discussões voltadas para temas gerais e descontextualizados da prática; descontinuidade das temáticas e ausência de formação na área específica de atuação.

De modo geral, os colaboradores desta pesquisa apontaram importantes avanços em relação à política de formação contínua em Mato Grosso, tendo como marco inicial a implementação do projeto Sala do Professor, em 2003. Entretanto, sobre as ações formativas desenvolvidas via Sala de Educador, é preocupante a insatisfação manifestada no discurso daqueles que atuam diretamente no exercício da docência – professores de Língua Portuguesa, conforme vimos no capítulo de análise dos dados. A formação, na visão deste segmento, não tem cumprido seu papel! Tal fato, na perspectiva dos professores, se justifica tendo em vista o caráter prescritivo que ainda perdura na organização/implantação do projeto de formação

contínua no ambiente escolar, deixando de atender as necessidades daqueles a quem a formação está direcionada.

A pesquisa aponta que há muito que avançar. Não basta propor uma formação centrada na escola! É preciso garantir que a formação contemple os desafios e as necessidades daqueles que ali atuam. É preciso, também, oferecer condições mínimas de estrutura, tempo/espço necessários ao exercício de práticas formadoras eficientes e inovadoras. Em síntese, este estudo revelou que ainda não há consonância entre as concepções dos profissionais de Língua Portuguesa e o que a Política de Formação do Estado de Mato Grosso preceitua enquanto propostas formativas para esse segmento.

Tomando o discurso de Nóvoa (2009) é preciso devolver a formação aos professores, criar redes ou comunidades de prática a partir de ambientes que oportunizem a troca de informações e experiências de sucesso. Ressalta-se, ainda, a importância de que as ações formativas considerem as necessidades individuais vinculadas ao contexto de atuação de cada profissional docente. Por fim, consideramos que a participação e o envolvimento efetivo dos professores em programas de formação dependem, também, da implementação de políticas de valorização profissional, como forma de garantir as condições necessárias e dignas para atuar no exercício da função docente.

Diante das ponderações levantadas, esperamos que esta pesquisa possa contribuir nas reflexões sobre as ações formativas, oportunizadas a partir do Projeto Sala do Educador, subsidiando discussões que destaquem a importância da formação contínua como processo de desenvolvimento profissional. Para tanto, consideramos relevante que os gestores repensem a proposta atual de formação, no sentido de que aquilo que está contemplado na Política de Formação dos Profissionais seja implementado e organizado em cada unidade escolar, respeitando o discurso dos profissionais, bem como considerando suas dificuldades e necessidades formativas, enquanto professores de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores. **Boletim do Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: TV Escola, 2005. p. 3-10, 2005.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline; Freitas. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ. Curitiba*. V. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANDRADE, Ana Paula. **Concepções de formação docente: uma análise da proposta de formação dos professores do curso de pedagogia da FAE/CBH/UEMG**. 2009.109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

ANFOPE. **Formação dos Profissionais da Educação e Base Comum Nacional: construindo um projeto coletivo**. Documento Final do XI Encontro Nacional. Santa Catarina, 2002.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. V. 35. N. 126. p.01-13 São Paulo, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2011.

BEHRENS, Marida Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007

BEECH, Jason. A Internacionalização das Políticas Educativas na América latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2. p.30-50 jul/dez. 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BORGES, Livia F.F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 35-60.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. 120p. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Acesso em 17/03/2014.

_____. **Lei Nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. **Lei Nº 12.014/09**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394/96 discriminando as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação. Brasília, DF, agosto de

2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional De Educação**. Brasília, 2012.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Rev. Brasileira de Educação**. 2001, n.18, p. 82-100. ISSN 1413-2478.

BRZEZINSKI, Iria; Dilemas e desafios nas políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação básica. **XXVI Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) e III Congresso Interamericano de Políticas e Administração da Educação**. (Vitória/ES, 12-14/08/2009). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/135.pdf> Acesso em 02/06/2014.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: **Psicologia da Educação**. PUC-SP, n. 6. São Paulo: EDUC, 1998, p. 09-27.

_____. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p.63-88.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez. 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVIS, C.L.F; NUNES, M.R.; ALMEIDA, P.C.A. de. Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação continuada: Visão histórica e tentativa de conceitualização. In: **Cadernos Cedes** n.º 36. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 21- 27.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J.D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11- 42.

FAVRETO, I. de O. G. **A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis – MT: uma investigação sobre as instâncias Formadoras.**/ Ivone de Oliveira Favreto. Cuiabá. MT, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI – O Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed., Rio de Janeiro-RJ: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa v.6, 3. ed. Brasília-DF: Líber Livro, 2008.

FREITAS, Helena Costa de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e sociedade**. Campinas. V.28, n 100-Especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em < www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 de ago.2013.

FUSARI, José Cerchi, Tendências históricas do treinamento em Educação. In: **Recursos humanos para a educação**. Série Ideias n.3. São Paulo: FDE, 1992. p. 13-27. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p013-027_c.pdf> Acesso em 26/06/2014.

FUSARI, José Cerchi e RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: **Cadernos Cedes** n.º 36. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 37- 46.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 51-76.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, UNESCO, 2011.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.57-70, Jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 17/03/2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOBATTO, Marcia Regina. **Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**: um olhar sobre a área das ciências da natureza. Dissertação de Mestrado. Cuiabá (MT): Instituto de Educação/ UFMT, 2012.

GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 93-114.

HOUAISS, Antônio; UILLAR; Mauro Sales. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JEFFREY, Débora Cristina. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**. Vol.2. n.2,p.51-60 jul/dez.2012.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. 2001. 169 f. Tese. (Doutorado). USP/São Paulo: 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO. **Decreto Nº 2007/97**. Criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor nos municípios: polos de Rondonópolis, Cuiabá e Diamantino. Cuiabá, 29 de dezembro de 1997.

_____. **Lei complementar nº 50/98**. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. D.O. 01/10/1998. Disponível em:
file:///D:/DOCUMENTOS/Downloads/LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%2050,%20DE%201%C2%BA%20DE%20OUTUBRO%20DE%201998%20-%20D%20(3).htm
Acesso em 12 abr.2014

_____. **LEI Nº 8.405/2005**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso – CEFAPROSs/MT e dá outras providências. D.O. 27.12.05. Disponível em:
<http://www.al.mt.gov.br/TNX/viewOrdinaria.php?pagina=8405>. Acesso em 28 jul.2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso**. SEDUC-MT. Cuiabá. Jun. 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). **Parecer Orientativo nº 01/2011**. Estabelece normas para a implementação do Projeto Sala de Educador nas Unidades de Ensino da rede estadual. Cuiabá, fev. 2011.

_____. **LEI Nº 510/2013**. Dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. D.O. 11.11.13 Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf>. Acesso em 17/09/2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). **Parecer Orientativo nº 01/2014**. Estabelece normas para a implementação do Projeto Sala de Educador nas Unidades de Ensino da rede estadual. Cuiabá, fev. 2014a

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). **Orientativo Cefapro 2014**. Estabelece normas para a elaboração e o desenvolvimento do projeto Sala de Educador nas Unidades de Ensino da rede estadual. Cuiabá, fev. 2014b.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Revista de Ciência da Educação**, Sevilha, n. 08, p. 7-22, jan/abr. 2009a.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**. Campinas: Papyrus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007. (Saúde em debate; 46).

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. vol.11 n. 33, p.406-423 set/dez 2006.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. 3. ed. Lisboa: Educa,2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 13 -33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educação e Sociedade**. vol.28, n.99, p. 355-375. 2007.

PENASSO, Jane Iris Araújo Cabrera. **Leituras na formação contínua de professores: qual é o espaço na escola?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Rondonópolis, MT: UFMT, 2013. 173 f.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In. Saberes Pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Os professores leigos e o PROFORMAÇÃO: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso**. Marília, SP: 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Campus Marília.

_____. **Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977 – 2007)**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 138 p.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. **Práticas de formação contínua em Mato Grosso: da autonomia professoral à prescrição da política estatal.** 2004. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROLDÃO, M. do C – A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p.77 -92.

SILVA, Mendes Solange Lemes. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Rondonópolis, MT: UFMT, 2014. 121 f.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. *Edu. Sociedade*, Campinas, vol. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. Disponível em < www.cedes.unicamp.br > Acesso em 16/09/2014.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Estado e Educação Pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.89-103.

SOUZA, Danielle Loana Gonçalves. **A questão da leitura na formação contínua de professores de língua portuguesa: o que leem, o que discutem.** 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Rondonópolis, MT: UFMT, 2013. 157 f.

STOFFEL, Tânia Maria. **Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar.** 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Rondonópolis, MT: UFMT, 2012. 210 f.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

_____. Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 10. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TROIAN, Thiélide Veronica da Silva Pavanelli. **A Escola organizada por ciclos de formação humana e a formação no projeto sala de educador.** 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Rondonópolis, MT: UFMT, 2012. 150 f.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en América latina: La deuda pendiente. **Revista de Currículun y formación del professorado**. Vol. 13, N.01. 12/04/2009.

Entrevista de Demerval Saviani, concedida à Folha dirigida em 23/11/2011. Disponível em <<http://versus21.blogspot.com.br/2011/01/politica-educacional-implantada-no.html>> Acesso em 15/03/2014.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Questionário de identificação da Coordenadora de Formação e Avaliação da Sufp e do Assessor Pedagógico	146
Apêndice B - Questionário de identificação dos Professores Formadores do Cefapro e Coordenadores Pedagógicos	147
Apêndice C - Questionário de identificação dos professores	148
Apêndice D - Roteiro de entrevista da Coordenadora de Formação e Avaliação da Sufp/Assessor Pedagógico	149
Apêndice E - Roteiro de entrevista do(a) Professor(a) Formador(a) do Cefapro.....	150
Apêndice F - Roteiro de entrevista do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)	151
Apêndice G - Roteiro de entrevista dos Professores de Língua Portuguesa	152
Apêndice H – Carta de Apresentação Termo de Aceite	153

Apêndice A - Questionário de identificação da Coordenadora de Formação e Avaliação da Sufp e do Assessor Pedagógico

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPOS UNIVERISTÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Caro(a) educador(a),

Este questionário é parte de uma investigação a ser realizada por meio do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso – Mestrado em educação do qual faço parte como aluna e pesquisadora. Como professora efetiva da rede estadual, proponho investigar as concepções de formação que norteiam os processos formativos desenvolvidos no ambiente escolar. Desde já agradeço sua colaboração!

Nome: _____

Função: _____

Há quanto tempo atua nesta função? _____

Qual a sua experiência no exercício da docência? _____

Qual a sua jornada de trabalho, considerando a função em que atua? _____

Quantas escolas estão sob sua coordenação? _____

Formação:

Nível Médio: Instituição: _____

() Magistério () Propedêutico () Outro: _____

Nível Superior:

Curso: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Especialização: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Título/tema monografia: _____

Mestrado: _____ () Profissional () Acadêmico

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

País: _____ Modalidade: () EaD () Presencial () Semipresencial

Título da dissertação: _____

Doutorado: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Apêndice B - Questionário de identificação dos Professores Formadores do Cefapro e Coordenadores Pedagógicos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPOS UNIVERISTÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Caro(a) educador(a),

Este questionário é parte de uma investigação a ser realizada por meio do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso – Mestrado em educação do qual faço parte como aluna e pesquisadora. Como professora efetiva da rede estadual, proponho investigar as concepções de formação que norteiam os processos formativos desenvolvidos no ambiente escolar. Desde já agradeço sua colaboração!

Escola: _____

Nome: _____

Função em que atua: _____

1-Formação:

1.1 Nível Médio:

Instituição: _____

() Magistério () Propedêutico () Outro: _____

1.2 Nível Superior:

Curso: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

1.3 Especialização: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Título/tema monografia: _____

1.4 Mestrado: _____ () Profissional () Acadêmico

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

País: _____ Modalidade: () EaD () Presencial () Semipresencial

Título da dissertação: _____

1.5 Doutorado: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

2-Há quanto tempo exerce a docência:

() 1 a 3 anos () 3 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () mais de 15 anos

4-Além da docência exerce outra profissão? () sim () não

Caso sim, qual? _____

Professor(a) efetivo(a) do Estado? () sim () não

Há quanto tempo está nesta função? _____

Quantas salas do Educador/escolas estão sob sua coordenação? _____

Apêndice C - Questionário de identificação dos professores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPOS UNIVERISTÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Caro(a) educador(a),

Este questionário é parte de uma investigação a ser realizada por meio do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso – Mestrado em educação do qual faço parte como aluna e pesquisadora. Como professora efetiva da rede estadual, proponho investigar as concepções de formação que norteiam os processos formativos desenvolvidos no ambiente escolar. Desde já agradeço sua colaboração!

Escola: _____

Nome: _____ Idade _____

Função em que atua: _____

1-Formação:

1.1 Nível Médio:

Instituição: _____

() Magistério () Propedêutico () Outro: _____

1.2 Nível Superior:

Curso: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

1.3 Especialização: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Título/tema monografia: _____

1.4 Mestrado: _____ () Profissional () Acadêmico

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

País: _____ Modalidade: () EaD () Presencial () Semipresencial

Título da dissertação: _____

1.5 Doutorado: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

2-Há quanto tempo exerce a docência:

() 1 a 3 anos () 3 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () mais de 15 anos

3-Em quais turmas exerce a docência?

() Ensino Fund. - anos iniciais () Ensino Fund. - anos finais () Ensino Médio

4-Além da docência exerce outra profissão? () sim () não

Caso sim, qual? _____

5- Professor(a) efetivo(a) do Estado? () sim () não

6- Participa da Formação Continuada promovida na Escola?

() Sim () Não. Há quanto tempo? _____

Em qual turno? () matutino () vespertino () noturno

7- Qual a sua carga horária de trabalho, enquanto docente? _____

**Apêndice D - Roteiro de entrevista da Coordenadora de Formação e Avaliação da
Sufp/Assessor Pedagógico**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPOS UNIVERISTÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

- 1) O que é formação pra você?
- 2) O que é formação contínua de professores?
- 3) Em sua opinião, em que consiste o papel da formação contínua promovida no espaço escolar?
- 4) Quais os mecanismos utilizados por este órgão para acompanhar e avaliar os processos formativos desenvolvidos nas escolas?
- 5) Você considera que a organização e a implementação dos processos formativos, desencadeados nas escolas, alcançaram avanços nos últimos anos? Em que sentido?

Apêndice E - Roteiro de entrevista do(a) Professor(a) Formador(a) do Cefapro

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPOS UNIVERISTÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

- 1) O que é formação pra você?
- 2) O que é formação contínua de professores?
- 3) Em sua opinião, quais os objetivos centrais da formação contínua na escola?
- 4) Que critérios são utilizados na seleção dos conteúdos a serem trabalhados nos processos de formação?
- 5) Quem planeja e coordena as temáticas abordadas durante a formação contínua na escola?
- 6) Você considera que a formação oportunizada pela instituição escolar tem atendido aos anseios dos professores? Por quê? E em relação aos professores de língua portuguesa, a formação contínua oferecida na escola tem atendido aos anseios deste segmento? Por que?
- 7) Como você analisa as políticas de formação estabelecidas e implementadas pelos órgãos responsáveis pela formação dentro do Estado de Mato Grosso?

Apêndice F - Roteiro de entrevista do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPOS UNIVERISTÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

- 1) O que é formação para você ?
- 2) O que é formação contínua de professores?
- 3) Em sua opinião, quais os objetivos centrais da formação contínua na escola?
- 4) Você considera que a formação oportunizada pela instituição escolar tem atendido aos anseios dos professores? E em relação aos professores de língua portuguesa, a formação contínua oferecida na escola tem atendido aos anseios deste segmento? Por quê?
- 5) Quem planeja e coordena as temáticas abordadas durante a formação contínua na escola?
- 6) Como você analisa as políticas de formação estabelecidas e implementadas pelos órgãos responsáveis pela formação dentro do Estado de Mato Grosso?
- 7) Quais as dificuldades/desafios você tem enfrentado como coordenador(a) do(s) grupo(s) de formação desenvolvido(s) em sua escola?

Apêndice G - Roteiro de entrevista dos Professores de Língua Portuguesa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPOS UNIVERISTÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

- 1) O que é formação pra você?
- 2) O que é formação contínua de professores?
- 3) Qual a contribuição da formação contínua para a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa?
- 4) Na sua perspectiva, o que garante a continuidade da formação desenvolvida na escola?
- 5) Você percebe continuidade ou relação entre os temas discutidos durante a formação contínua? De que forma? Pode citar algum exemplo?
- 6) Quem planeja e coordena as temáticas abordadas durante a formação contínua na escola?
- 7) Você considera as temáticas trabalhadas relevantes para sua prática pedagógica? De que forma elas contribuem?

Apêndice H – Carta de Apresentação Termo de Aceite

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

Carta de Apresentação
Termo de aceite

Caro(a) Professor(a),

Venho, por meio desta, apresentar-lhe a pós-graduanda **Renata Ribeiro Monteiro**, matrícula nº 20056, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEdu/ICHS/CUR/UFMT, sob minha orientação, e peço vosso auxílio concedendo entrevista e fornecendo materiais que possam colaborar com o desenvolvimento da pesquisa de Renata.

A pesquisa de Mestrado tem como título "Professores de Língua Portuguesa: uma análise das concepções de formação contínua que norteiam os processos de desenvolvimento profissional na escola".

Eventuais dúvidas podem ser esclarecidas diretamente comigo, sua orientadora, pelo e-mail silviapilegi@gmail.com e/ou pelos telefones (66) 3410-4023 e (66) 9953-7813.

Certa de contar com vossa colaboração, antecipadamente agradeço.

Rondonópolis, 28 de fevereiro de 2014.

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Orientadora