



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



GRACIELA MORAES DE SOUZA

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: O
PROCESSO FORMATIVO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
POXORÉU-MT**

Rondonópolis - MT

2025

GRACIELA MORAES DE SOUZA

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS:
O PROCESSO FORMATIVO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE POXORÉU-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, Linha de Pesquisa Política, Formação e Prática Educativa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis - MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

M828p

Moraes de Souza, Graciela.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS: O PROCESSO FORMATIVO DE UMA ESCOLA DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE POXORÉU-MT [recurso eletrônico] / Graciela
Moraes de Souza. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 134 f., pdf). – 2025.

Orientador(a): Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Política de governo. 2. Formação Docente. 3. Projeto Político Pedagógico-PPP.
I. Carvalho, Prof. Dr. Ademar de Lima, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: O PROCESSO FORMATIVO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE POXORÉU-MT”

AUTORA: MESTRANDA GRACIELA MORAES DE SOUZA

Dissertação defendida e aprovada em **24 de MARÇO de 2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. ADEMAR DE LIMA CARVALHO (Presidente da Banca/**ORIENTADOR**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. CÁSSIA ALESSANDRA DOMICIANO (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

4. ROSILENE MOREIRA DE SOUZA (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 24/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Ademar de Lima Carvalho, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/ICHS/UFR**, em 24/03/2025, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cassia Alessandra Domiciliano, Usuário Externo**, em 25/03/2025, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosilene Moreira de Souza, Docente - UFR**, em 26/03/2025, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lindalva Maria Novaes Garske, Docente - UFR**, em 08/04/2025, às 08:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0462048** e o código CRC **74D97C1A**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, João Bosco de Moraes e Catarina Carolina da Silva, por dedicarem suas vidas para cuidar da nossa família com humildade e amor.

Aos meus irmãos Antônio, Lazara, Agustinho, Iolanda e Reinaldo, sobrinhos/as, cunhados e cunhadas por serem meus grandes apoiadores. Ao meu esposo por apoiar minhas escolhas e estar sempre comigo.

Aos meus filhos, Johany Regina, João Henrique e Johnmax, como forma de demonstração de amor sem medidas.

Aos meus netinhos, João Antônio (in memoriam), que foi o primeiro a me fazer sentir o amor de vó, Isabela e Israel, por fazer meus dias tão felizes.

A minha nora Ester, por acolher minha família com amor e cuidado. A vocês, minha base, minha família e minha dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me sustentado, dado sabedoria e saúde para chegar até aqui.

Aos meus filhos por compreenderem as minhas ausências em alguns momentos em família, por ter que me dedicar tempo aos estudos...

A toda minha família (mãe, pai, filhos, esposo, netos, nora, irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, cunhados e cunhadas) que me apoiou nesse percurso de estudos, pesquisa e busca pelo conhecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, pela sabedoria, conhecimento e paciência com que me guiou ao longo desta jornada. Agradeço por me ajudar a ressignificar minha caminhada acadêmica, profissional e pessoal, através de seu exemplo de vida e enorme experiência científica. Sua inteligência, humanidade, humildade e dedicação foram inspirações motivadoras, e levarei seus ensinamentos para sempre comigo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFR que com compromisso, ética, e conhecimento conduziu as disciplinas com maestria e me levou conhecer os caminhos da pesquisa e aprender coisas novas.

As companheiras Darlen e Kelly pelas maravilhosas conversas e aprendizado que tivemos ao longo das viagens e estudos das disciplinas.

A minha companheira de linha de pesquisa e momentos de estudos via meet, Elisangela Ricci, pelo companheirismo e cumplicidade.

Aos colegas de profissão que compartilharam comigo seus conhecimentos e experiências.

Aos colegas que aceitaram fazer parte da pesquisa como meus interlocutores.

Aos Colegas de turma do mestrado, guardarei cada um em meu coração.

Aos profissionais das escolas em que atuo pelo apoio, encorajamento e parceria nessa caminhada.

RESUMO

O presente texto é fruto dos estudos realizados no curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFR, integrado à linha de pesquisa “Política, Formação e Prática Educativa”, intitulado “O PPP e a formação de professores/as: o processo formativo de uma escola da rede pública estadual de Poxoréu-MT”. Inserida na modalidade qualitativa, na perspectiva dialética e dialógica freiriana fundamenta o método de investigação. Este estudo apoia-se nos referenciais teóricos de autores como Carvalho (2008); Deslandes et al. (1994); Domingues (2014); Franco (2012); Freire (1997, 2013, 2021, 2022, 2023); Ghedin e Franco (2011); Godoy (1995); Henz (2015); Imbernón (2009); Lima (2010), Pinto (2011); Veiga (2013), entre outros. A investigação ocorreu em uma escola pública da rede estadual, do município de Poxoréu/MT. Participaram desta pesquisa uma coordenadora pedagógica, a direção escolar e quatro docentes, selecionados por estarem envolvidos na práxis da formação docente. Como questão de pesquisa, busca-se investigar se a formação docente presente no PPP da escola investigada atende aos anseios que os docentes evidenciam na prática pedagógica. Assim sendo, tem-se como objetivo geral analisar as relações existentes entre as aspirações dos docentes, no que diz respeito ao processo formativo, e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa cidade mato-grossense. O diálogo com os participantes da pesquisa apresenta o cenário atual da escola em relação ao processo formativo no PPP. Os dados, coletados a partir de questionários semiestruturados, evidenciam diversas variáveis em relação ao PPP, que é um instrumento de gestão escolar e uma ponte para a formação de professores. Essas variáveis também refletem a política pública de Mato Grosso, que dispõe sobre a constituição do PPP e a formação continuada de professores. Os resultados da pesquisa evidenciam que a política de governo do estado de Mato Grosso, especialmente nos últimos cinco anos, segue parâmetros neoliberais e incorpora elementos do gerencialismo na criação de diretrizes para a constituição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a formação continuada de professores na rede estadual. As ações centralizadas pelo órgão governamental enfraquecem a autonomia da comunidade escolar na elaboração de um projeto educativo voltado à sua realidade. A parametrização das orientações, padronizadas para todas as escolas da rede estadual de MT, descaracteriza a finalidade do PPP que é promover o envolvimento democrático de todos os agentes educacionais na construção de um projeto que possibilite a formação continuada centrada na escola na perspectiva da transformação da realidade e melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem do estudante. As formações de professores previstas no PPP da escola investigada não potencializam o trabalho pedagógico, pois não atendem às expectativas dos professores. Essas formações não partem da identificação de suas necessidades formativas, quando disponibilizadas em plataformas digitais como pacotes prontos, de forma verticalizada, sem diálogo prévio com as equipes das unidades escolares. Além disso, essas formações integram um programa de governo cuja realização está condicionada ao recebimento de uma gratificação anual, caracterizando uma administração meritocrática. Ou seja, professores e demais profissionais da educação que cumprem as metas estabelecidas pelo governo recebem uma gratificação ao final do ano. Observa-se, portanto, que o PPP, instrumento que deveria organizar a formação continuada dos professores e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação da comunidade escolar, não se configura como um documento construído pela coletividade, tampouco centrado nas necessidades formativas dos docentes.

Palavras-chave: Política de governo; Formação Docente; Projeto Político Pedagógico-PPP.

ABSTRACT

This text is the result of studies carried out in the master's course in Education of the Graduate Program in Education at UFR, integrated with the research line "Educational Policy, Training and Practice", entitled "The PPP and teacher training: the formative process of a state public school in Poxoréu-MT". Inserted in the qualitative modality, in the Freirean dialectical and dialogical perspective, it is the basis of the research method. This study is based on the theoretical references of authors such as Carvalho (2008); Deslandes et al. (1994); Domingues (2014); Franco (2012); Freire (1997, 2013, 2021, 2022, 2023); Ghedin and Franco (2011); Godoy (1995); Henz (2015); Imbernón (2009); Lima (2010), Pinto (2011); Veiga (2013), among others. The investigation took place in a public school of the state network, in the municipality of Poxoréu/MT. A pedagogical coordinator, the school board and four teachers participated in this research, selected for being involved in the praxis of teacher training. As a research question, it seeks to investigate whether the teacher training present in the PPP of the investigated school meets the desires that the teachers evidence in the pedagogical practice. Therefore, the general objective is to analyze the relationships between the aspirations of teachers, with regard to the training process, and the Political-Pedagogical Project (PPP) of this city in Mato Grosso. The dialogue with the research participants presents the current scenario of the school in relation to the formative process in the PPP. The data, collected from semi-structured questionnaires, show several variables in relation to the PPP, which is a school management instrument and a bridge to teacher training. These variables also reflect the public policy of Mato Grosso, which provides for the constitution of the PPP and the continuing education of teachers. The results of the research show that the government policy of the state of Mato Grosso, especially in the last five years, follows neoliberal parameters and incorporates elements of managerialism in the creation of guidelines for the constitution of the Political-Pedagogical Project (PPP) and the continuing education of teachers in the state network. The actions centralized by the government agency weaken the autonomy of the school community in the elaboration of an educational project focused on its reality. The parameterization of the guidelines, standardized for all schools in the state network of MT, mischaracterizes the purpose of the PPP, which is to promote the democratic involvement of all educational agents in the construction of a project that enables school-centered continuing education from the perspective of transforming reality and improving the quality of the student's teaching and learning process. The teacher training provided for in the PPP of the investigated school does not enhance the pedagogical work, as they do not meet the expectations of the teachers. These training courses do not start from the identification of their training needs, when made available on digital platforms as ready-made packages, in a vertical way, without prior dialogue with the teams of the school units. In addition, these training courses are part of a government program whose realization is conditional on the receipt of an annual bonus, characterizing a meritocratic administration. That is, teachers and other education professionals who meet the goals set by the government receive a bonus at the end of the year. It is observed, therefore, that the PPP, an instrument which should organize the continuing education of teachers and, at the same time, contribute to the formation of the school community, is not configured as a document constructed by the collectivity, nor centered on the training needs of teachers.

Keywords: Government policy; Teacher Training; Pedagogical Political Project - PPP.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Avadep	Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Comitê de Ética e Pesquisa
Cefapro	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CEP	Conselho de ética em pesquisa
DRE	Diretoria Regional de Educação
GR	Gratificação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEFE	Programa Pró-escolas Formação na Escola
PPGEdu	Programa de pós-graduação em educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Secitec/MT	Secretaria de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Seduc	Secretaria de Educação
SEEL	Secretaria de Educação, Esporte e Lazer
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMT	Universidade federal de mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos interlocutores da pesquisa.....	30
Quadro 2 - Dissertações do PPGEduc/UFR conectadas ao tema de pesquisa.....	33
Quadro 3 - Dissertações encontradas na BDTD, conectadas ao tema de pesquisa.....	34
Quadro 4 - Trabalhos encontrados na Capes, conectados ao tema de pesquisa.....	34
Quadro 5 - Pontos centrais do conteúdo e metodologia da formação expressos no decreto 1497/22.....	71
Quadro 6 - Polos do Cefapro.....	74
Quadro 7 - Como os sujeitos da pesquisa enxergam esse movimento envolvendo o processo formativo que está posto hoje nas escolas da rede de ensino público estadual.....	81
Quadro 8 - Como direção e coordenação escolar enxergam como está hoje o processo formativo dos professores.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 TRAÇANDO A DIREÇÃO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	18
2.1 Questões éticas da pesquisa	27
2.2 Instrumentos de pesquisa	28
2.3 Caracterização do lócus da pesquisa.....	29
2.4 Caracterização dos interlocutores dos estudos.....	30
2.5 Coleta de dados	31
3 SABERES CIENTÍFICOS E GRUPO DE ESTUDO: QUE RELEVÂNCIA TÊM PARA A PESQUISA?.....	32
3.1 O que as pesquisas têm a nos ensinar	32
3.2 Grupo de Estudos Freiriano: a mediação para inserção na pesquisa	38
4 PPP E FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS	40
4.1 Projeto Político-pedagógico: contextos e definições	41
4.2 Formação docente: perspectivas e concepções	53
4.3 Escola democrática e participativa.....	67
4.4 Formação de professores no contexto da política de educação de MT: como foi e como está sendo.....	71
5 DIALOGANDO SOBRE O PPP E O PROCESSO FORMATIVO NA ESCOLA COM OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA (PROFESSORES E GESTORES).....	83
5.1 O PPP como instrumento norteador da prática educativa: análise das respostas dos professores	84
5.2 Discurso dos participantes da pesquisa acerca da formação continuada dos professores no contexto de uma escola da rede pública estadual de MT	99
5.3 Discursos do Diretor e Coordenador Pedagógico sobre o seu papel na construção do PPP e no processo formativo dos professores.....	109
6 ENFIM, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAMINHO PERCORRIDO NESTA PESQUISA	117
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXO 1 - Atestado TV Escola / Salto para o futuro	130
ANEXO 2 – Atestado TV Escola / Salto para o futuro	131
Questionário	132
Carta de Anuência.....	134
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.....	135

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação está vinculada à linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR). Constitui-se em um estudo centrado nas reflexões a respeito da formação docente presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola da rede pública estadual de ensino de Poxoréu, Mato Grosso (MT). Para o seu desenvolvimento, parte de leituras de produções que versam sobre a política de formação docente no estado de Mato Grosso e na constituição do PPP em escolas públicas. Isso posto, escolheu-se como questão de investigação: saber se a formação docente presente no PPP da escola em estudo atende aos anseios que os docentes necessitam na prática, tendo como objetivo geral analisar as relações existentes entre os anseios dos docentes para o processo formativo e o PPP de uma escola da rede pública estadual do supramencionado município.

A partir do objetivo geral, propõe-se os seguintes objetivos específicos: analisar as diretrizes do Estado de Mato Grosso que orientam a equipe escolar no processo de constituição do PPP e a formação de professores; investigar se a escola possui um PPP, que orienta um projeto de formação docente centrado na melhoria do trabalho pedagógico do professor; analisar em quais momentos e contextos a formação docente – na concepção da direção escolar, da coordenação pedagógica e dos docentes – está sendo construída e desenvolvida de maneira dialógica com o coletivo da escola, visando atender as reais necessidades formativas dos professores.

Este estudo surgiu, primeiro, de uma inquietação pessoal e profissional direcionada à temática da pesquisa, isto é, “O PPP e a formação de professores/as”, na perspectiva de investigar o processo formativo na escola. A centralidade deste estudo está ligada, também, ao desejo de contribuir com a educação, principalmente, a educação pública, por atuar e acreditar que ela é condicionante de oportunidades de acesso ao estudante oriundo das camadas populares, enquanto condição de ampliação do horizonte de mundo e vida social.

A educação para todos e todas, sem distinção de cor, religião, raça, gênero, posição social é um direito universal.

Nessa direção, o interesse maior desta pesquisa está no aprofundamento de questões consideradas de grande relevância para a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, bem como a formação permanente de professores. Por isso, esta pesquisa tem como objeto central de estudo o PPP escolar, por considerá-lo o documento que permeia todas as dimensões da escola, inclusive serve de ponte para a formação docente.

Contudo, vale destacar que as práticas pedagógicas não são imutáveis, podem sofrer mudanças e transformações contínuas à medida que os docentes vão participando do processo formativo, principalmente. Além disso, as políticas públicas e de governo, implantadas em conformidade com a realidade sociopolítica, econômica e cultural em que os alunos e a escola estão envolvidos, são elementos que condicionam a prática pedagógica.

Refletir sobre processos formativos dos docentes, traz à tona momentos da minha trajetória escolar, no Ensino Fundamental II, quando eu tinha por volta de 12 a 13 anos de idade, quando tive dois sentimentos, em relação à prática de minhas professoras, um bom, a admiração, que despertou, ainda mais, o desejo de me tornar uma professora, pois achava muito bonito vê-las escrever no quadro, corrigir os cadernos, explicar o conteúdo, organizar a sala, tanto que brincava de escolinha com meus alunos imaginários, reproduzindo o que era realizado por elas em sala de aula; já o outro sentimento, o ruim, o que guardo até hoje, é a contrariedade que foi o ensino bancário que recebia, pois, à época, os estudantes tinham pouca vez e voz para expressar a própria criatividade, eram sujeitos passivos.

Marcada por esses sentimentos, cresci com esse desejo de me tornar uma educadora, mas não tradicional¹, embora não ouse afirmar que não fui e nem deixo de ser, em algum momento, uma professora tradicional. É inevitável que alguma coisa da formação tradicional recebida esteja presente em minha prática pedagógica, como organizar as carteiras enfileiradas, ou seja, o modo como se faziam os mapas em sala de aula.

Quando eu ingressei em 1999, em uma escola municipal de Poxoréu-MT, como professora, descobri que, de fato, eu tinha sonhado e estava na profissão certa, pois meu sentimento era de pessoa realizada profissionalmente por ser professora, apesar dos muitos desafios no início da minha carreira, como lidar com salas superlotadas, falta de profissionais auxiliares para os alunos especiais, inexperiência em planejar as aulas, superados, a seu tempo, com dedicação. Nós, professores, tínhamos poucas formações, e as que recebíamos eram sobre como fazer o planejamento das aulas, metodologias de ensino e o PPP, planejamento global da escola.

O interesse em saber como a dimensão da formação docente, organização do trabalho pedagógico está posta no PPP me levou a buscar mais conhecimentos teóricos que tratem da importância deste documento, assim como participar das comissões de sistematização do

¹ Professora tradicional- aquela professora que não diálogo com os estudantes, que leva o conteúdo pronto para a sala de aula; só reproduz o que pensa e planeja. Adota-se uma prática pedagógica transmissiva do conhecimento, que aniquila a criatividade, a autonomia e o potencial dos estudantes de construir de forma participativa, colaborativa e solidária o conhecimento.

mesmo, com intuito de colaborar com minhas ideias e conhecer o que os demais profissionais da instituição pensavam acerca da formação no PPP. Sendo assim, engajar-se nos diálogos sobre a construção deste documento, juntamente com a comunidade escolar e até a realização desta pesquisa para entender melhor a proposta da escola.

Por isso, a exigência do estudo sobre o sentido e significado do PPP enquanto carta política da escola e suporte da organização do trabalho pedagógico do professor. Para elucidar a sua importância na escola, Veiga (2013 p. 11-35), enfatiza que “[...] o projeto político pedagógico tem sido objeto de estudo para professores, pesquisadores e instituições educacionais em níveis nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino”. O que demonstra, claramente, que a escola pública tem um papel relevante na ordenação dos princípios da escola.

Nesse sentido, as vivências advindas das funções que desempenhei como coordenadora pedagógica escolar e da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) de Poxoréu-MT, diretora escolar, professora, das duas redes de ensino (municipal e estadual), da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no município, (enquanto instituição governamental) onde integro o quadro de docentes efetivos desde 1999, e no Estado, desde 2018, não poderiam ficar de fora deste trabalho, pois acredito que trazem contribuições de práticas pedagógicas que envolvem a formação docente e o PPP.

Dessa forma, as utilizarei como ponto de partida para refletir e analisar a trajetória das mudanças que vêm ocorrendo acerca da relação PPP e as relações existentes com a formação docente, desde a sua implantação, bem como servirão para subsidiar o diálogo com os teóricos que tratam do objeto em questão e, também, com os sujeitos da pesquisa. Entendo que o intercâmbio de experiências é válido quando contextualizado com nossa realidade e os utilizamos para tomar novos rumos para alcançar nossos objetivos.

Paulo Freire (2021, p. 54) assim ensina: “Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem pesquiso, ensino ou me envolvo em atividades mais além dos muros da Universidade.”

Sendo assim, em se tratando desta pesquisa, tal como exprime o autor, começo² aqui uma releitura de como foi minha experiência com a formação permanente, enquanto docente, desde a conclusão do Ensino Médio profissionalizante - Magistério e aprovação no primeiro concurso público municipal, que pleiteei para exercer a função docente na Educação Infantil

² Quando se tratar de experiência pessoal da pesquisadora será utilizada a 1ª pessoa do singular.

e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa época, as formações para docentes ofertadas eram esporádicas, isto é, não eram contínuas, recebíamos as formações, com frequência, na semana pedagógica.

A escola em que eu atuava era pequena e atendia à Educação Infantil (maternal e pré-escolar) e ao Ensino Fundamental - anos iniciais, da 1ª à 5ª série, isso em 1999. Contava com professores iniciantes, assim como eu, que tinham pouco conhecimento sobre a prática educativa, além de outros mais experientes, com mais tempo na carreira. No entanto, não existia uma proposta de formação docente permanente que oferecesse aos professores, tanto iniciantes quanto experientes, oportunidades de estudos e intercâmbio de experiências contínuas que atendessem à realidade de cada um.

As formações eram desenvolvidas de forma comum para todos, uma mesma formação para todos o professorado, ministradas por ditos “experts” no assunto, ou seja, sem considerar as reais necessidades que se apresentavam em sala de aula.

Segundo Imbernón (2009), esse tipo de “formação padrão” fundamenta-se num modelo de treinamento, uma

[...] formação distanciada da prática docente deveria ser reduzida, pois nesta primam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos e possuem um marcado caráter individualista de origem de modelos transmissivos de caráter tecnocrático, mercantilista e meritocrático por potencializar uma formação mais ligada à prática e que fomente a autonomia do docente na gestão de sua própria formação (Imbernón, 2009, p. 47-48).

Em 1999, os cursos de formação docente eram promovidos, em sua maioria, pela SEEL/Poxoréu, em parceria com a rede estadual, na qual a pesquisa foi realizada. As escolas participavam da formação ofertadas pelo Programa Salto para o Futuro, transmitido pela TV Escola, Programa do Ministério da Educação (MEC), implantado em 1991, com transmissão de segunda a sexta, e momentos interativos entre professores e formadores debatedores dos temas. Os outros cursos de formação continuada que os professores participavam, naquela época, eram ofertados sob a coordenação da SEEL em parceria com a Assessoria Pedagógica estadual.

O papel da coordenação pedagógica, no curso acima citado, era o de organizar os espaços e participar junto com os professores dos estudos, e, posteriormente, acompanhar e orientar as práticas pedagógicas dos docentes dentro da escola.

Na formação promovida pelo Programa Salto para o Futuro havia uma pessoa responsável para acompanhar os encontros, cuja função era a de Instrutor de Aprendizagem, que incluíam: acompanhar a frequência dos participantes durante as formações, operar a TV,

cuidar da parte da certificação dos cursistas e mediar as discussões durante o momento de interação, por meio de perguntas que eram feitas ao vivo.

Embora o programa tivesse como objetivo o aperfeiçoamento de professores e educadores em exercício, no município de Poxoréu, o curso era uma proposta da Coordenadoria de Ensino a distância da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), sob a orientação da Assessoria Pedagógica da rede estadual no município, em parceria com a SEEL.

O programa supracitado era utilizado como apoio aos cursos de formação docente para as séries iniciais e Educação Infantil, ficando a critério de cada gestão escolar a avaliação e a certificação dos participantes. Lembro-me que recebi um atestado da Seduc-MT pela minha participação no momento dos estudos transmitidos pelo programa e dos encontros formativos, conforme anexos 1 e 2.

Saliento, em especial, uma formação significativa que marcou minha carreira como professora iniciante, na qual aprendi sobre estratégias de leitura em sala de aula. Inspirada por esses estudos, desenvolvi um projeto de leitura com minha turma da 2ª série em uma escola municipal em Poxoréu-MT. Apesar do limitado acervo de livros na escola, naquela época, os alunos se envolveram no projeto e demonstraram avanços em suas habilidades de leitura.

As formações docentes de então foram importantes, pois, estando em início de carreira, sentia a necessidade de participar de cursos formativos, mesmo sendo conduzidos por meio de transmissões televisivas e ligações telefônicas. O fato de os professores e gestores assistirem juntos às formações permitia o diálogo e reflexões sobre como aplicar os conceitos aprendidos à nossa realidade escolar, o que considero muito válido.

Os registros apresentados nos anexos não me levam apenas a reviver o passado, mas conduzem a uma análise e reflexão sobre a trajetória inicial e inexperiente da minha carreira docente no processo formativo. Parto, aqui, do compromisso de não só apresentar minhas memórias, mas de buscar contribuir com a escola, por meio de minha experiência, no desenvolvimento desta pesquisa.

Segundo Freire (2013), na medida em que os homens, simultaneamente, vão refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando suas percepções e tomando consciência de onde querem chegar, vão tomando outros rumos. Por isso, ressalto a importância de introduzir aqui, neste texto, minhas vivências ligadas à proposta desta pesquisa.

Nos anos de 2013 a 2018 integrei o quadro de coordenadores pedagógicos da SEEL, em Poxoréu, período em que acompanhei as escolas na construção e desenvolvimento dos

seus Projetos Políticos Pedagógicos, o que ampliou minha visão em relação às necessidades das instituições, identificando suas fragilidades e potencialidades sob outra ótica, a de formadora. Atuava diretamente na área da formação docente, por meio do Projeto intitulado Sala do Educador, orientado pela SEEL, também na relação com outras instituições formadoras, como o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro), Seduc/MT, no processo de estudos e socialização com outras colegas formadoras, no compartilhamento de experiências com os profissionais das escolas participantes do Projeto e na autoformação.

Nesse período em que estive na SEEL, fui Coordenadora Local do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, período que me permitiu vivenciar, juntamente com os formadores da então Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT câmpus Rondonópolis, hoje, Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, e com outros colegas de profissão, experiências exitosas envolvendo a formação docente, culminando na publicação das produções sobre os relatos de experiências dos participantes de MT.

No percurso de acompanhamento das escolas da rede municipal, surgiram muitas inquietações durante o processo de construção e execução do documento (PPP), despertando meu interesse em conhecer mais profundamente sobre a proposta pedagógica da escola. Foi nesse período que a necessidade de ampliar os conhecimentos e buscar embasamento teórico para entender o que as escolas enfrentavam no dia a dia, para construir e desenvolver a sua proposta pedagógica, que o desejo de me tornar uma pesquisadora, fazer o mestrado, se tornou uma meta em minha vida, para além de um sonho. Ingressei no mestrado quatro anos depois que deixei a SEEL/Poxoréu, em que exercia a função de coordenadora pedagógica, para assumir o segundo concurso público na rede estadual, como docente.

Em 2023 comecei o mestrado em Educação pelo PPGEdU da UFR, na linha de pesquisa Política, formação e práticas educativas. Uma experiência única e imensurável, que tem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional.

Atuando como educadora, e me considerando uma pessoa aberta a aprender, um ser inconcluso, a busca pelo conhecimento é algo que me atrai, me fascina, e faz parte do meu projeto de vida. Conhecer algo novo e (re)elaborar algo já apreendido me proporciona satisfação e tem agregado muito na minha vida, pois percebo, fazendo essa releitura, como minha prática tem evoluído em relação ao começo da carreira.

As experiências vividas durante minha trajetória profissional e pessoal, as descobertas que fiz no exercício da profissão de educadora, gestora, e, também, como estudante, são

fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa: analisá-las alimenta minha curiosidade e interesse por continuar aprendendo e contribuindo com o processo educativo.

Para a realização da pesquisa, me apoiei em Freire (2021, 2023), Kosík (1969), Tonet (2013), Zitkoski (2022), Minayo (2001), que conceituam a dialética, minha escolha metodológica, pois possibilita a compreensão de como a vida é um movimento dinâmico, principalmente, quando se trata da relação entre as pessoas e da prática social e seus cotidianos, um ponto fundamental para interpretação dos dados deste estudo.

De acordo com o Kosík (1969, p. 35), “O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?”. Partindo dessa problematização, trouxe a questão para o objeto da investigação, considerando que o fenômeno da educação caracteriza uma realidade complexa a ser desvelada. Nesse ponto, o autor enfatiza que a compreensão da realidade é complexa e, portanto, precisamos de atenção para não a conceituar a partir de influências da nossa própria visão.

Neste estudo, escolhi empregar os seguintes instrumentos para a obtenção de dados: entrevista semiestruturada e análise documental. De acordo com Lüdke e André (1986),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39, grifo das autoras).

Dessa forma, a pesquisa foi realizada na prática, por meio da análise dos documentos que orientam as escolas na (re)elaboração do PPP, formação docente, entrevista semiestruturada e no diálogo com os sujeitos da pesquisa, permitindo conhecer a realidade em que o objeto pesquisado se insere.

A investigação ocorreu em uma instituição que oferta duas etapas de ensino (Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio) e as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. O guia de perguntas para realização da entrevista deu especial atenção a aspectos como: etapas e modalidades de ensino diferentes; professores que atuam nas duas etapas de ensino e modalidades ofertada pela escola; o documento PPP e a vivência dos docentes em relação à formação docente, entre outros.

A pesquisa visa contribuir com a ampliação das discussões e reflexões acerca do que é proposto no PPP no que tange ao desenvolvimento profissional dos educadores e educadoras

a partir da formação docente que a escola lócus da pesquisa desenvolve, analisando e refletindo sobre os reflexos observados na melhoria da qualidade do trabalho em sala de aula.

Ademais, possibilitará uma nova visão aos educadores e educadoras a partir da descoberta da pesquisa, colaborando para o entendimento, conhecimento e abordagens que podem influenciar na transformação da prática pedagógica e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional, contribuindo em sua prática pedagógica. Para tanto, isso dar-se-á a partir da imersão na temática “O processo formativo dos docentes e o projeto político pedagógico de uma escola da rede pública estadual de Poxoréu-MT”, no diálogo com os interlocutores que discutem sobre este assunto e entrevistados.

Para elaboração deste trabalho teórico, adotamos a abordagem da pesquisa qualitativa, utilizando o método dialético, que

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

Esta escolha fundamenta-se na concepção de que somos seres inacabados, permeados por subjetividades, e que o conhecimento se constrói articulado com a trajetória histórica, cultural e social da existência humana.

Em se tratando da educação, sobretudo no que tange ao PPP e à formação de professores, justifica-se a abordagem da pesquisa qualitativa e o uso do método dialético, considerando minha experiência profissional já expressa anteriormente neste texto. Assim, apresento a dialética como um caminho para compreender de forma reflexiva a articulação entre teoria e prática, além de possibilitar a interpretação das contradições que existem entre elas.

Este trabalho está organizado em seções que dão ao leitor um detalhamento do percurso empreendido.

A primeira seção consiste no texto introdutório, que apresenta o tema, o problema de pesquisa e os objetivos propostos. Discorre, também, sobre os primeiros contatos com a profissão docente, principalmente, no que tange à formação docente e experiências com o PPP. Por fim, evidencia a opção metodológica e os referenciais teóricos que subsidiarão a construção da seção coleta de dados.

A segunda seção, intitulada “Traçando a Direção da Pesquisa: Abordagem Metodológica”, apresenta o delineamento da metodologia da investigação. Nesta seção, são expostos os caminhos, as técnicas e a definição da escolha do método dialético-dialógico na

perspectiva de Freire, utilizado para compreender e interpretar a realidade em relação ao objeto de estudo. Enxergamos o que nos cerca a partir do que acreditamos e conhecemos; nessa perspectiva, ancorei-me na teoria de Freire como minha lente para desenvolver esta pesquisa.

A terceira seção “Saberes científicos: o que as pesquisas têm a nos ensinar?”, corresponde à revisão bibliográfica e ao arcabouço teórico para compreensão da concepção do objeto de pesquisa.

Os referenciais teóricos utilizados como aportes para a interpretação de dados e reflexões incluem Carvalho (2008), Domingues (2014), Freire (1997, 2013, 2021, 2022, 2023), Imbernón (2009), Lima (2010), Paro (2001), Vasconcellos (2014), Veiga (2013), entre outros.

Na quarta seção, denominada “E o grupo de estudos freiriano, que contribuições trouxe para a pesquisa?” traz as contribuições do grupo de pesquisa, no qual estou inserida, sobre o objeto investigado, integrando experiências profissionais e pessoais dos participantes, reflexões sobre teoria e prática docente com base nas produções de Freire e dos autores e autoras simpatizantes de suas obras.

A quinta seção dedica-se a discutir o “PPP e a formação docente: fundamentos e perspectivas”, bem como analisa a legislação e os documentos que dispõem e orientam a implantação e implementação do PPP na escola lócus da pesquisa, e a formação docente. Discorre, também, a respeito da concepção de escola e gestão democrática.

A sexta seção, “Dialogando com os dados das entrevistas”, contém a apresentação e análise dos diálogos com os dados das entrevistas.

A sétima e última seção, “Considerações finais”, abarcará a análise final dos resultados da pesquisa, retornando aos objetivos e ao problema de pesquisa inicialmente colocados.

2 TRAÇANDO A DIREÇÃO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Começo esta seção afirmando que é importante investir na escolha da abordagem metodológica, para a construção de uma pesquisa. Consideramos a luz que orienta os passos do pesquisador ou da pesquisadora. Sendo assim, para entender a direção da pesquisa, é necessário definir que caminho seguir.

Nessa perspectiva, meus primeiros passos dessa pesquisa, se deu a partir do interesse em investigar “O PPP e a formação de professores/as: o processo formativo de uma escola da rede pública estadual de Poxoréu-MT”. O que me atraiu para esta investigação é atuar na referida escola há seis anos e, ainda, vai além do gosto pelos estudos, o fascínio pelo conhecimento, o convívio com várias equipes escolares inseridas em realidades diferentes, quando fui coordenadora da SEEL de Poxoréu-MT.

A partir dessa minha experiência como coordenadora pedagógica, atuante na formação de docentes, senti-me instigada a aprofundar meus conhecimentos teóricos, refletindo em que situações as unidades escolares apresentavam dificuldades durante o processo de construção e desenvolvimento do PPP, integrando a formação permanente dos/as professores/as e organização do trabalho pedagógico neste processo. Sendo assim, a tessitura da compreensão de pesquisa fundamenta-se no pensamento de Minayo (2001). Para ela, é

[...] a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2001 p.17-18).

A pesquisa, portanto, é importante para a educação, pois incita a análise e a reflexão sobre a prática educativa dos docentes. É arena de desvelamento de concepções e práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos no estudo. Daí a importância da pesquisa, como afirma Freire (2011, p. 31), ao declarar: “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Para o autor, a pesquisa estabelece uma relação entre a teoria e a prática, e é nesse movimento dialético que se constroem os saberes sobre o objeto investigado. Ao articular esses dois fatores, a pesquisa não só amplia a reflexão crítica de quem pesquisa, mas também contribui para a transformação da realidade e construção de novos saberes.

Nesse sentido, esse trabalho não é apenas resultado de produção teórica e/ou intelectual, antes disso, ele surge de problemas práticos da vida real, extraídos do lócus da

pesquisa, possui relevância com os interesses, necessidades e contexto social dos sujeitos envolvidos no processo investigativo.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa está fundamentada na pesquisa qualitativa, por possuir as seguintes características:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.
5. O significado é de importância social vital na abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-51).

Portanto, mais uma vez, afirmo que a escolha do método é importante para chegar a um determinado fim. Como explica Tonet (2013), “[...] método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento,”

Para Tonet (2013), o método dialético

Expressa também o fato de que há uma relação dialética entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo o momento determinante. E, por fim, expressa o fato de que esse conjunto é permeado por contradições e por mediações, que resultam no dinamismo próprio de todos os fenômenos sociais e na específica concretude de cada um deles (Tonet, 2013, p. 96).

Nesse sentido, reconhecer que as mudanças e as dinâmicas sociais não ocorrem de maneira linear, mas a partir de relações complexas, contraditórias e mediadas, sendo assim, a construção da investigação, no campo da educação, alicerça-se numa compreensão que o método dialógico-dialético é importante para a organização do pensamento reflexivo-investigativo em todo o processo da pesquisa, e

[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma (Gil, 2002, p. 14).

Concordo com o autor, tendo em vista que a pesquisa vai além de uma prática do campo acadêmico para estudos quantitativos e desvelamento dos fenômenos, ela está intrinsecamente relacionada à construção dos fundamentos teóricos e compreensão da realidade dos fenômenos e processos.

Nessa perspectiva, Deslandes *et al.* (1994, p.17) enfatizam que “A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Esse conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato”. Desse modo, as pesquisas permeiam em todas as áreas (educação, saúde, tecnologia etc.); por meio dela é possível vislumbrar os fenômenos e processos.

Todavia, não existe teoria, por mais bem elaborada que seja, capaz de explicar plenamente os fenômenos e processos envolvidos numa investigação. No caso do PPP e a formação docente, é difícil pela complexidade de realidades que ambos estão envolvidos, como por exemplo, a dependência de influência das subjetividades dos sujeitos e o contexto situacional da educação. Para desvelar a realidade, é essencial compreender o contexto em que os participantes de uma pesquisa se encontram e a relação deles com o tema investigado. Ressalto, assim, que minha escolha pelo método dialético freiriano se justifica, uma vez que o diálogo é fundamental para estabelecer conexões entre as experiências vividas por cada indivíduo, permitindo conhecer suas histórias e compreender suas perspectivas sobre o tema analisado na pesquisa

A investigação no contexto dialético-dialógico, na perspectiva do pensamento freiriano, implica, antes de tudo, reconhecer que ela está inserida na abordagem qualitativa. Isso porque as relações humanas, sob essa abordagem se baseiam no respeito às subjetividades dos sujeitos.

Sendo assim, o diálogo é a ponte para conhecimento da realidade envolto do que se pretende investigar, enquanto dialética permite entender as contradições presentes no processo de compreensão do diálogo. Falando de outro modo, a dialética envolve a troca de argumentos e contra-argumentos entre duas ou mais pessoas que possuem pontos de vista diferentes sobre um tema, com o objetivo de chegar a uma compreensão mais aprofundada e ampla.

Entendemos que “[...] no diálogo aberto, o exercício da argumentação dos sujeitos participantes do mesmo, garante que as posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas a partir do processo de construção dialógica do mundo humano. [...]” (Zitkoski, 2022, p. 13).

Diante disso, cabe aqui apresentar uma reflexão sobre o conceito de dialética. Para conceituá-la, tomamos como suporte o pensamento de Kosík (1969, p. 15, grifo do autor), quando destaca que: “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender ‘a coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns.”

A partir da concepção do autor, entendemos o método dialético como um método de pensamento crítico e sistemático, que busca compreender a verdadeira natureza das coisas para além das representações superficiais que se distanciam tanto de doutrinas fixas quanto de visões românticas simplificadas da realidade.

Portanto, o estudo intitulado – O PPP e a formação de professores/as: o processo formativo de uma escola da rede pública estadual de Poxoréu-MT – destaca que o PPP, documento central e estratégico no contexto da educação, será o fio condutor da pesquisa. Assim, a opção pelo método dialético e dialógico como referência para esta investigação, se justifica ao integrar opostos em uma troca de perspectivas, além de possibilitar a análise das contradições e de como elas se transformam, movimento que coloca os interlocutores em posição de igualdade. Dessa forma, o método dialético e dialógico não só permite a reflexão crítica, mas a transformação e compreensão da realidade do objeto e sujeito da pesquisa, impulsionando a mudança na própria realidade social.

Ressaltamos que para realização dessa investigação é essencial a compreensão das concepções sobre a formação docente presente no PPP, trazidas pela direção escolar, coordenação pedagógica, docentes, sujeitos desta pesquisa, a fim de revelar as contradições que envolvem o objeto investigado. Considerando que cada indivíduo constrói sua realidade por meio de sua consciência e experiências histórico-culturais, justifica-se a escolha pelo método dialético. Por meio do diálogo crítico-problematizador proposto por esse método, esperamos promover uma práxis que problematize como a formação docente está definida no PPP, na perspectiva desses sujeitos, e quais contradições emergem nesse processo de revelação do objeto.

Nesse sentido, o autor Zitkoski (2022), contribui ao entendimento da escolha pelo método dialético-dialógico na perspectiva de Paulo Freire:

O ser humano não pode ser visto como um espectador desinteressado do mundo no qual apenas observa as realidades que o cercam. Ao contrário, o ser consciente implica agir consciente sobre a realidade, constituindo, assim, a unidade dialética entre ação e reflexão, teoria e prática. Por serem essencialmente indissociáveis, o sacrifício de uma delas compromete o verdadeiro sentido da existência humana, que é intrinsecamente dialética (Zitkoski, 2022, p. 61).

É válido frisar a relevância da pesquisa em educação, no aspecto da construção teórica, pois amplia a compreensão dos sujeitos sobre a maneira como estes veem a realidade, se envolvem com o conhecimento, bem como explicita como se dá o processo de desenvolvimento humano a partir da relação com novas aprendizagens.

Portanto, essa pesquisa pretende desvelar como a formação dos docentes está no PPP, quais transformações tem tido ao longo dos tempos, em quais medidas ela tem proporcionado acréscimos para as práticas pedagógicas dos docentes.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa é:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (Gil, 2002, p. 17).

Na concepção do referido autor, a pesquisa é um processo sistemático que envolve várias fases de investigação, partindo de um problema que se pretende resolver, levando o sujeito para um campo de descobertas, para o inesperado, que desvela o oculto. Sendo assim, o/a pesquisador/a se lança em uma trajetória que não apenas o/a conduz ao conhecimento, mas também à resolução e contato com eventuais desafios, estabelecendo uma conexão intrínseca tanto com o sujeito quanto com o objeto de estudo.

Dessa forma, essa pesquisa tem como problema, compreender se a formação docente presente no PPP da escola investigada atende aos anseios que os docentes evidenciam na prática pedagógica. Considerando que o PPP e a formação docente devem ser pensados de maneira participativa e dialógica, que a escola é um espaço democrático e a escrita do PPP, até a efetivação de suas ações no dia a dia, não pode se tornar apenas um fazer burocrático, reforça a escolha pelo método adotado.

Segundo Gadotti (1995), deve-se tomar como ponto de partida

[...] o “universo vocabular” e as “palavras geradoras” extraídas de suas próprias experiências vividas, partindo do sensível, do imediato, do dado, do empírico para o mediatizado, para o concreto. O empírico passa a ser visto de outra forma, recriado pela reflexão e pela ação (práxis). Segundo o modo dialético de pensar, o seu método pedagógico tem no particular o ponto de partida: da parte para o todo, do empírico para o abstrato (Gadotti, 1995, p. 27).

Nesse sentido, sob a luz da pesquisa qualitativa na perspectiva freiriano, adentramos nas subjetividades, nos discursos e nas vozes daqueles que vivenciam a educação no espaço escolar, reconhecendo que a realidade educacional é multifacetada, capturando as experiências, os conflitos e as percepções que constituem a realidade escolar, bem como imergir no objeto investigado. Assim procedendo, esperamos que seja possível compreender em que situações e contextos a formação docente está garantida no PPP, de acordo com os interesses do coletivo da escola.

De acordo com o pensamento freiriano, a proposta da pesquisa visa desvelar como a formação docente está no PPP de uma escola pública de Poxoréu-MT, utilizando como

método a dialética-dialógica, para entender em que situação a escola desenvolve uma proposta pedagógica que incita a educação libertadora, que está ao lado daqueles menos favorecidos, que estão à margem da sociedade.

Ademais, uma educação que luta pela mudança da condição da humanidade de sujeito oprimido para a condição de ser livre, isto é, aquele que tem voz, que participa no mundo social como ser carregado de história, que valoriza o diálogo, a solidariedade e a liberdade de pensar e agir do outro. Freire aborda, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, publicado no Brasil, pela primeira vez, em 1974, o método de educação tradicional, o rompimento hierárquico de poder que existe entre estudante e educador/a. Ele propõe um diálogo aberto e o intercâmbio de ideias, transformando práticas autoritárias em situações que constroem relações solidárias em busca do conhecimento.

Nessa perspectiva, consolida-se o diálogo horizontal, baseado no respeito mútuo, na solidariedade, no compartilhamento de experiências em favor da transformação da prática social. Esse tipo de interação, aberta a ouvir o outro, requer do sujeito uma participação política no processo educativo, requer, sobretudo, ética.

No livro “Pedagogia da Autonomia” (2022), o supracitado autor nos leva a compreender que a ética na prática docente vai além do mero cumprimento de regras e da adesão a um puritanismo rígido. Ele afirma:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (Freire, 2022, p. 17-18).

Diante do exposto, compreendemos por professor/a ético/a, aquele/a que não se contradiz entre o que fala e o que faz. Por isso, ressalto a minha opção pelo método dialético-dialógico de Freire (2023), para a realização desta investigação, pois acredito que o caminho a trilhar com a pesquisa será um caminho comprometido em desvelar as percepções dos envolvidos acerca do objeto, a partir da relação ética, tanto com os sujeitos, quanto com o objeto, numa relação política, de respeito ao que o outro pensa e faz.

Nessa perspectiva, Freire (2023) nos faz refletir que o conhecimento deve ser construído com significado, ou seja, quando parte do diálogo problematizador leva à consciência sobre o mundo. O conhecimento, quando transferido sem reflexão e ligação com as práticas sociais, não passa de memorização e condicionador da pessoa em recipiente, que somente recebe um produto. Por isso, é importante o pensar coletivo, dialogar a respeito de

experiências entre quem ensina com quem aprende e vice-versa, para que ambos possam colaborar na formação de ideias e na transformação de práticas de ensino.

Na obra “Paulo Freire e uma filosofia da educação”, Zitkoski (2022) elucida que

O princípio freiriano de que o conhecimento não é um ato solipsista, mas se situa, por sua própria natureza, em conjunto de relações socioculturais fundamentadas em um mundo partilhado de intersubjetivamente provoca, simultaneamente, uma reviravolta nas tradicionais concepções de ciência e pesquisa e na forma de conceber e praticar o fazer educativo (Zitkoski, 2022, p. 47).

Nessa perspectiva, o autor descortina as possibilidades que o conhecimento compartilhado pode desvelar sobre o objeto pesquisado, as contradições que existem na relação dialógica entre os sujeitos no fazer educativo, além de possibilitar a aquisição de substrato para entender a realidade, sempre respeitando o ponto de partida e condição das partes que compõem o todo. Isso não apenas permite a leitura da realidade, mas, no movimento das relações humanas permeadas de contradições, implicando na transformação dessa realidade em um ato reflexivo e democrático.

O método dialético-dialógico, na perspectiva do pensamento freiriano, corrobora uma abordagem educacional que valoriza as relações das diferenças entre os sujeitos, que acredita que o sujeito aprende enquanto ensina e quem aprende, também pode ensinar. Nessa visão, o sujeito participante da pesquisa desempenha um papel ativo na busca pela descoberta do objeto em estudo. Para o autor, o mundo não é estático nem abstrato, mas sim concreto, e está em constante processo de transformação e/ou em movimento.

A seguir, vale ressaltar que para trabalhar com o método dialético-dialógico na perspectiva de Paulo Freire (2023) adotamos a pesquisa qualitativa, com vistas a ouvir a voz das subjetividades e as contradições que existem entre os sujeitos e o objeto da pesquisa.

Uma compreensão que se adquire com o método dialético-dialógico na perspectiva do pensamento freiriano, apresentado em sua obra “Pedagogia da autonomia”, é da importância da pesquisa no ato da construção do saber. Freire (2023) mostra que existe o ciclo gnosiológico, no qual se considera o senso comum como ponto de partida, entendida como processo da ingenuidade, até chegar na curiosidade epistemológica. Ele afirma “[...] que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (Freire, 2022, p. 30). Nesse processo, o respeito ao senso comum é importante à pesquisa, pois, durante o momento investigativo, o sujeito adquire novas experiências e amplia sua visão acerca do objeto:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. [...] Daí que seja tão

fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos a produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 2022, p. 30, grifo do autor).

Sendo assim, por meio dessa pesquisa, a intenção é obter uma compreensão mais profunda da realidade que inclui o documento PPP e a ação desse documento na prática educativa da formação docente, criando um caminho investigativo que conduza ao conhecimento e respostas em torno do objeto pesquisado a partir do que pensam os participantes, por meio das múltiplas relações/dialética.

Nesse sentido, obter uma visão mais completa do ambiente educacional (escola), que é o foco da pesquisa, se faz necessário a valorização dos saberes empíricos e epistemológicos. Outro ponto destacado por Paulo Freire (2023) que se pontua como importante elemento do método dialético-dialógico, é o desenvolvimento da consciência que o sujeito adquire na relação com o outro e com a realidade. No livro "Professora sim, tia não", quando o autor se refere ao ensino com característica parental, ele traz à tona, aos leitores, uma crítica que a "tia" não pode reivindicar seus direitos, pois, tendo um vínculo de parentesco com o estudante, jamais o deixaria ser prejudicado, por exemplo, com a suspensão das aulas no momento em que se fizer necessário uma greve para reivindicar seus direitos trabalhistas, pois isso seria um ato de crueldade com os alunos.

Freire (1997) enfatiza que:

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (Freire, 1997, p. 9).

De acordo com o autor supracitado, as relações que existem entre os diversos segmentos envolvidos no processo educacional, portanto, são construídas a partir de suas crenças, vivências, valores, pensamentos, intenções e pela práxis sobre suas práticas pedagógicas.

Como enfatiza Henz (2015), que

A investigação sobre a ação organizativa da escola ajuda no desvelamento da prática pedagógica. Por isso, a importância da interação dialógica como mediação para compreensão dos problemas que realidade da educação apresenta. O que significa "que os questionamentos e as reflexões dialógicas abrangem não só a prática, mas também as memórias, histórias, capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções de cada professor ou professora e do grupo como um todo, em um

permanente movimento de conscientização e desafio para tentar o novo que transforma” (Henz, 2015, p. 21).

Desse modo, a práxis e suas interfaces no contexto educacional e nas contradições que permeiam a ação do PPP é essencial para desvelar os tipos de práticas pedagógicas que a comunidade desenvolve no dia a dia. Assim, “[...] a construção do projeto político-pedagógico na escola é tarefa de todos os sujeitos que estão inseridos na “comunidade escolar” (Carvalho, 2008, p. 421).

Concordo com o autor ao afirmar que a construção do PPP é uma tarefa de todos, pois a participação ativa dos agentes educacionais, nesse processo, não apenas fortalece o senso de pertencimento à escola, mas também contribui para a construção de uma educação colaborativa, mais significativa e alicerçada às reais necessidades da comunidade escolar. Assim, é necessário que cada segmento da comunidade educativa contribua com sua participação, refletindo, analisando e propondo mudanças para a melhoria da escola.

De acordo com Freire (2023), ainda sobre “A práxis, porém, é a ação reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (Freire, 2023, p. 52).

Face ao exposto, compreendemos que o método dialético ajuda a abordar de maneira crítica e reflexiva as contradições e desafios que surgem na educação.

De acordo com Domingues (2014),

Uma escola cujo projeto educativo considera a “educação para todos” como finalidade, estendendo essa expressão para além do acesso e da permanência, precisa pensar no contexto em que a comunidade está inserida e propor formas de promover o acesso e o domínio do conhecimento por ela veiculado (Domingues, 2014, p. 75).

Dessa forma, o PPP é um terreno fértil da pesquisa qualitativa e do método dialético, pois permite uma análise de como os participantes da pesquisa pensam e agem sobre a proposta nuclear da escola.

Considero que por meio da pesquisa qualitativa e sob a perspectiva dialética, é possível compreender não apenas o “o que é” a proposta pedagógica, mas o “por quê” e “para quem” ela serve. Nesse ponto, chegamos à compreensão de que, para que isso ocorra, faz-se necessário a entrevista semiestruturada com os participantes, para que, nessa ação, o pesquisador e os entrevistados analisem e reflitam sobre o objeto pesquisado, sobre suas ações e construam novas percepções sobre elas:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona,

transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2023, p. 51).

Trata-se, portanto, de uma jornada que levará além das superfícies, adentrando as camadas de significado que permeiam esse documento central da gestão educacional. Isso inclui a consideração das perspectivas dos entrevistados e a reflexão da pesquisadora durante todo o processo investigativo.

A intenção, com esta pesquisa, é que participantes e pesquisadora reflitam e compreendam como os conhecimentos são construídos em torno do objeto de estudo.

[...] cada objeto não é apenas uma síntese específica de universalidade, particularidade e singularidade, mas também o resultado de um determinado processo histórico e social. Totalidade, historicidade e práxis são, pois, categorias fundamentais na configuração dos caminhos para a efetuação do conhecimento (Tonet, 2013, p. 114).

Nesse sentido, evidenciamos a importância da dialética, pois ela mostra que as coisas não são estáticas, que o processo de construção do mundo é composto por sujeitos inconclusos e suas maneiras particulares de pensar.

Assim, esta pesquisa objetiva elucidar a práxis em torno da realidade que se manifesta na escola, tendo como ponto central o PPP e a formação docente, com o propósito de transcender a teoria e efetivamente contribuir para a transformação da realidade educacional, por meio dos resultados obtidos nesta pesquisa.

A seguir, apresentamos as questões éticas que envolvem a pesquisa, a forma como será feita a coleta de dados, a caracterização do lócus da pesquisa, dos interlocutores e o método de coleta de dados.

2.1 Questões éticas da pesquisa

A presente seção refere-se às considerações éticas direcionadas à construção da dissertação da conclusão do curso em questão, que contribuiram para a garantia da integridade da investigação do processo e respeito aos direitos dos participantes, bem como dos procedimentos adotados para a realização dela.

Sendo assim, para chegar ao resultado, a pesquisa passou, primeiro, pela fase de pedido de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep) da UFR, obedecendo aos critérios definidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre os princípios éticos de pesquisas que envolve seres humanos. De acordo com Godoy “[...] os documentos normalmente são considerados

importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial” Godoy (1995, p. 21). Portanto, após a aprovação deste Conselho, solicitei por e-mail, ao órgão superior à escola pesquisada, no caso, a Diretoria Regional de Educação (DRE), Seduc-MT, Polo de Primavera do Leste-MT, os documentos necessários para a análise desta pesquisa, tais como: Portarias e orientativos que dispõem sobre a implantação e implementação do Projeto Político Pedagógico, formação em serviço e organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino em Mato Grosso. Para a efetivação da pesquisa in lócus, foi entregue os termos de autorização da pesquisa pessoalmente aos envolvidos.

2.2 Instrumentos de pesquisa

A seguir, serão detalhados os instrumentos de coleta de dados utilizados, incluindo suas características, os procedimentos de aplicação e as justificativas para a escolha de cada um, com o intuito de assegurar que os dados coletados sejam representativos e pertinentes à questão de pesquisa.

Para assegurar que a pesquisa seja conduzida de maneira eficaz e com validade científica, é essencial que os métodos escolhidos sejam apropriados para a obtenção de dados de qualidade e consistente sobre o objeto investigado. Nesse sentido, os instrumentos selecionados foram projetados de forma a possibilitar a realização de uma análise pertinente e aprofundada a respeito do tema escolhido. Abaixo, são apresentadas as características dos instrumentos de coleta de dados utilizados, bem como os procedimentos de aplicação e a justificativa para sua escolha, de forma a garantir que a pesquisa seja realizada com um rigor metodológico, garantindo assim a credibilidade e a pertinência dos resultados alcançados.

Partindo disso, esclarecemos que para a realização das entrevistas, optamos pelo formato de entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa, porque permite que se tenha em mãos um instrumento de perguntas flexível, aberto, que permite um diálogo mais dinâmico e espontâneo com os participantes, possibilitando a pesquisadora livre para guiar as perguntas conforme as características dos sujeitos, deixando fluir o diálogo, garantindo, assim, a profundidade das respostas, capturando suas percepções sobre o objeto pesquisado.

O roteiro de perguntas foi dividido em três blocos. O primeiro apresenta ao participante perguntas para “quebrar o gelo”, isto é, questões sobre dados pessoais e experiências na carreira profissional. O segundo bloco, como o entrevistado se sente em participar da entrevista, além dessa questão, contém treze perguntas a respeito do PPP e da formação docente, procurando atender os objetivos da pesquisa e o que a fundamentação teórica traz

sobre os fenômenos pesquisados. O terceiro bloco é composto de perguntas direcionadas aos gestores escolares. Durante a entrevista também foi explicado como será organizada a transcrição da entrevista e, por fim, os agradecimentos. Foram escolhidos para realizar as entrevistas membros da equipe da gestão da escola: uma (1) representante da coordenação pedagógica e um (1) representante da direção escolar e quatro representantes dos docentes. A escola (lócus da pesquisa) recebeu o convite pessoalmente. Os participantes colaboradores da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde constam as principais informações sobre a pesquisa, os possíveis riscos e os benefícios aos participantes, como, também, a garantia do sigilo absoluto de seus nomes. As entrevistas foram previamente agendadas e os participantes não passaram por situações constrangedoras, foram lhes assegurados a liberdade de respostas, confidencialidade e privacidade. Os registros foram feitos por meio de aplicativos de gravação e transcrição.

2.3 Caracterização do lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso, localizada no município de Poxoréu, que atende as etapas do Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio regular e técnico, e as modalidades EJA e Educação Especial, contando com a sala de recursos multifuncionais. É uma das maiores escolas, em número de estudantes, totalizando 577, da rede estadual no município em tela. A Escola Estadual “João Pedro Torres” localiza-se na Vila Irantinópolis, na rua Rui Barbosa, s/nº em Poxoréu-MT.

De acordo com algumas informações que obtive por meio das entrevistas, a escola foi criada com objetivo de atender os usuários do bairro Irantinópolis que, na época, crescia muito. O nome da escola é homenagem a João Torres, professor que lecionou em escolas do município, por volta dos anos de 1962 a 1968, e utilizava metodologias bem tradicionais. Suas aulas ocorriam em situação muito desconfortável, com os alunos sentados em caixotes, em barracos que eram totalmente impróprios. Querendo também homenagear um líder comunitário da localidade, o prefeito da época acrescentou parte do nome de Pedro Gomes Rosa ao nome de João Torres, ficando a Escola denominada de João Pedro Torres.

A autorização para funcionar com ensino de 1º a 8º série como Escola Estadual está no decreto nº 959 de 08/11/1984, sendo o seu funcionamento regularizado pela Resolução nº147 de 10/05/1987. Seu primeiro diretor foi José Carlos Maidana que ficou no cargo por apenas três meses.

Atualmente, a Escola Estadual João Pedro Torres atende duas turmas de 1º ano do ensino médio técnico, em parceria com a Secitec/MT (Secretaria de Ciência e Tecnologia de

Mato Grosso). Por meio dessa cooperação técnica, as aulas dessas turmas são realizadas em salas anexas na Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Poxoréu.

2.4 Caracterização dos interlocutores dos estudos

Os convidados a participar da pesquisa são a diretora escolar, uma coordenadora pedagógica e quatro docentes que trabalham nas etapas e modalidades que a escola oferta. As identidades dos participantes foram reveladas, conforme a preferência de cada pessoa investigada, exceto de uma professora que escolheu ser chamada pelo nome fictício denominado de “Bárbara”. Para tanto, utilizo o próprio nome dos sujeitos da pesquisa. Todos os entrevistados (gestores, professores) possuem graduação e especialização em sua área de atuação.

A fim de obter os materiais para análise documental foi contatado o gestor da DRE, Polo de Primavera do Leste-MT, via e-mail. O contato foi correspondido com sucesso. Foi acolhida minha solicitação e mantiveram-se abertos para prestar apoio à realização da minha pesquisa, desejaram sucesso e foram solícitos e dispostos a contribuir com o que foi necessário.

A pesquisa concentrou-se nas relações que existentes entre os diversos membros envolvidos no processo educacional, que participaram do estudo com o objeto investigado. Dessa forma, esta pesquisa apresenta o que pensam as pessoas participantes a respeito da formação docente no projeto político pedagógico de uma escola da rede pública estadual de Poxoréu-MT, e as contribuições que o que está posto no PPP, referente à formação docente, é capaz de trazer para a melhoria da prática em sala de aula.

Quadro 1 - Perfil dos interlocutores da pesquisa

Professor/a	Formação	Área de atuação	Tempo de atuação
Rosa	Pedagogia	Unidocência	18 anos
Maurício	Matemática	Matemática (ensino fundamental aos finais e Ensino médio)	27 anos
Antônio	Português	Português (ensino fundamental aos finais e Ensino médio)	35 anos
Bárbara	Pedagogia	Unidocência – Sala de recursos	12 anos
Neilde	Matemática	Diretora escolar	18 anos
Roselilda	Geografia	Coordenadora pedagógica	25 anos

Fonte: produzido pela autora.

2.5 Coleta de dados

As entrevistas ocorreram mediante agendamento prévio, com data, local e horário combinados com os interlocutores da pesquisa.

O diálogo com a interlocutora Bárbara, nome fictício escolhido pela professora, aconteceu no dia 06/08/2024 nas dependências da escola locus da pesquisa, às 8h00min e teve duração de 24 minutos e 18 segundos.

Com o professor Maurício, a entrevista ocorreu nesse mesmo dia, às 10h00min e duração de 33 minutos e 01 segundo, e aconteceu no mesmo local.

A entrevista com a professora Rosa transcorreu igualmente na escola, no dia 09/08/24, às 18h00min, e durou cerca de 35 min.

As entrevistas com o professor Antônio e a professora Neilde tiveram lugar também na instituição, no dia 14/08/2024, a primeira, às 14h, com duração de 22 minutos, e a segunda, 23 minutos e 05 segundos.

Com a professora coordenadora pedagógica Roselilda, a entrevista ocorreu no dia 29/08/24, na sala da coordenação, às 17h45min, e durou 17 minutos. As entrevistas foram gravadas com auxílio de aplicativo baixado no celular.

A categorização de análise dos dados qualitativos não foi uma tarefa simples e nem fácil, foi um processo de idas e voltas aos resultados obtidos, verificando os áudios e a transcrição, sendo necessárias várias leituras do material, até conseguir apresentar com clareza os dados da pesquisa.

A organização para a interpretação dos dados utilizou as respostas dos participantes na íntegra, alinhando-as aos objetivos da pesquisa. Para cada pergunta feita no questionário semiestruturado apresentou-se o eixo da entrevista. Em seguida, os resultados foram confrontados com o referencial teórico. Nesse momento, o método dialético-dialógico foi utilizado para compreender as contradições sobre o fenômeno investigado sem julgamentos nem avaliação, utilizando a capacidade interpretativa para análise dos dados, construindo, assim, novos conhecimentos.

3 SABERES CIENTÍFICOS E GRUPO DE ESTUDOS: QUE RELEVÂNCIA TÊM PARA A PESQUISA?

Nesse capítulo, discorreremos a respeito da importância dos saberes científicos e da participação no grupo de estudos, no contexto desta pesquisa. Torna-se definitivamente relevante compreender tais elementos na medida em que contribuem para a construção do conhecimento científico e a fortificação da prática investigativa pautada na constante troca de experiências, reflexões e saberes.

A participação no grupo de estudos foi de suma importância para a realização desta pesquisa, pois foi nesse espaço que realizei muitas das leituras que ampliaram a fundamentação teórica, contribuindo de forma relevante para a tessitura da dissertação. Os diálogos promovidos no grupo estimularam reflexões sobre a educação, instrumentos democráticos como o PPP e a importância da formação continuada dos docente centrada na escola, temáticas que possuem uma relação com a investigação. O grupo se constituiu como um ambiente de intercâmbio de saberes, bem como de interação entre pesquisadores e estudiosos, sendo palco de reflexões críticas sobre assuntos relacionados ao processo educacional, sob a ótica freiriana. Os estudos realizados consideram tanto as teorias quanto as práticas educativas dos participantes, promovendo um diálogo que envolve as diversas experiências. A relevância deste espaço reside no apoio colaborativo e no compartilhamento de referenciais teóricos alicerçados em Paulo Freire, além de estudos e reflexões que favorecem a compreensão e integração entre teoria e prática, a partir das obras e temas abordados em cada encontro, com o objetivo de ampliar os saberes sistematizados para a produção de novos conhecimentos científicos.

3.1 O que as pesquisas têm a nos ensinar

Pesquisas acadêmicas não são apenas fundamentais para aumentar o conhecimento sobre um determinado tópico, mas também para fornecer novas perspectivas e abordagens críticas que podem ser usadas como referenciais em contextos mais concretos.

Dessa forma, de acordo com o exposto na introdução, esta seção do trabalho apresenta a revisão bibliográfica e a seleção dos aportes teóricos presentes no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), PPGEdU-UFR e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de conhecer um pouco o que já foi

pesquisado, publicado e discutido sobre PPP e a formação docente, e como esses temas são tratados em escolas públicas estaduais de MT.

Desse modo, realizou-se uma consulta nos sites acima mencionados em busca de leituras que têm afinidade com esta pesquisa. Durante este trabalho, foi definido um recorte temporal com base em publicações dos últimos cinco anos, ou seja, de 2018 a 2023, com exceção do Portal do PPGEduc-UFR, onde foram selecionados trabalhos dos anos de 2012, 2014, 2015, 2017, 2021 e 2022, por conterem conteúdos relevantes e alinhados com os temas e referenciais teóricos abordados nesta pesquisa.

No Portal do PPGEduc-UFR, a partir do título – O PPP e a formação de professores/as: o processo formativo de uma escola da rede pública estadual de Poxoréu-MT – foram pesquisadas todas as dissertações desde o início do Programa. Dentre elas, foram selecionadas seis dissertações que se aproximam do conteúdo desta pesquisa, por abordarem temáticas relacionadas ao PPP e à formação docente no contexto das escolas do estado de MT.

O quadro 2 abaixo relaciona estas dissertações, informando título, autor e ano de publicação:

Quadro 2 - Dissertações do PPGEduc/UFR conectadas ao tema de pesquisa

Título da dissertação	Autor/a	Ano	Orientador(a)
A escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor	Aureny Gomes Coelho Figueiredo	2012	Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
Gestão democrática na Educação do Campo: o significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas	Iorim Rodrigues da Silva	2014	Prof. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske
Política de integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso: articulações e interpretações	Aline Fernanda de Souza	2015	Prof ^a . Dr ^a . Lindalva Maria Novaes Garske
A Formação Centrada na Escola como possibilidade de organização do trabalho pedagógico dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Izelda Goreth dos Santos Mangialardo	2017	Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
Política de formação continuada do Estado de Mato Grosso: tradução e significado para os Coordenadores Pedagógicos, Professores e Professoras de História das Escolas do Campo de Poxoréu	Ana Rosa Gomes Ferreira	2021	Prof. ^a Dr ^a Lindalva Maria Novaes Garske
A política de formação docente na escola: concepções dos professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis MT	Clatione Almeida de Magalhães	2022	Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Fonte: produzido pela autora.

Na BDTD, também a partir do título – O PPP e a formação de professores/as: o processo formativo de uma escola da rede pública estadual de Poxoréu-MT – utilizamos inicialmente os descritores: “projeto político pedagógico Mato Grosso”. Com o objetivo de

refinar a busca, foram selecionadas as palavras-chave: “Repositório Institucional Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)”, “Campo da educação”, “ano de publicação” (com recorte temporal de 2018-2023) e “dissertações”. Como resultado, foram encontrados 35 trabalhos. Desses, apenas dois apresentaram conexão com o objeto pesquisado. E os dois trabalhos encontrados, já constam no quadro de dissertações da UFR, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 - Dissertações encontradas na BDTD, conectadas ao tema de pesquisa

Título da dissertação	Autor/a	Ano	Orientador(a)
Política de formação continuada do Estado de Mato Grosso: tradução e significado para os Coordenadores Pedagógicos, Professores e Professoras de História das Escolas do Campo de Poxoréu	Ana Rosa Gomes Ferreira	2021	Prof. ^a Dr. ^a Lindalva Maria Novaes Garske
A política de formação docente na escola: concepções dos professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis MT	Clatione Almeida de Magalhães	2022	Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Fonte: produzido pela autora.

Ao buscar a “formação docente no PPP”, os únicos trabalhos que se aproximam da pesquisa estão apresentados no Quadro 2. No portal da Capes, foram localizados 72 trabalhos com os descritores “Projeto Político Pedagógico” AND “Mato Grosso”. Desses, foi selecionado um artigo, pois foi o único que se alinhou ao tema desta pesquisa, intitulado – Projeto Político Pedagógico: concepções e práticas – de autoria de Ademar de Lima Carvalho, publicado na Revista de Educação Pública (Cuiabá, Mato Grosso, Brasil), em setembro de 2012, Vol. 17 (35).

Quadro 4 - Trabalhos encontrados na Capes, conectados ao tema de pesquisa

Banco de dados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Capes	72	01

Fonte: produzido pela autora.

O que se concluímos desta imersão nas plataformas digitais, em relação à temática pesquisada, é que as produções publicadas que versam sobre o PPP e formação docente, situadas no estado de Mato Grosso, possuem alguma relação com esta pesquisa no que diz respeito aos referenciais teóricos utilizados para fundamentação do estudo, metodologia adotada para análise e compreensão dos dados, documentos analisados, destacando-se a Seduc-MT como emissora dos documentos e diretrizes que orientam a construção e

reestruturação do PPP e formação docente nas escolas estaduais de MT. Dentre os autores comuns às produções pesquisadas nas plataformas digitais à pesquisa ora apresentada, sobressaem: Paulo Freire, Ademar de Lima Carvalho, Moacir Gadotti, Maria Amélia Santoro Franco; Francisco Imbernón e Ilma Passos Veiga, também utilizados com aportes teóricos nesta pesquisa.

Nesse processo, desponta a produção do artigo “Projeto Político Pedagógico: concepções e práticas”, de autoria de Ademar de Lima Carvalho, pois teve como conclusão de que a formação é valorizada pelos docentes, tendo em vista a maneira como ela foi desenvolvida, ou seja, a escola possuía um projeto de formação em que os estudos foram realizados em colaboração com o departamento de educação da então UFMT, hoje UFR, e, por estar centrada na realidade da escola, subsidiou a prática educativa. Dessa forma, a imersão realizada nos repositórios mencionados, embora de forma flutuante, teve o objetivo de selecionar os referenciais bibliográficos pertinentes ao tema da pesquisa, permitindo-me o conhecimento sobre meu objeto de estudo e fortalecer a construção do meu texto.

O trabalho da pesquisadora Aurenny Gomes Coelho Figueiredo trata de uma investigação sobre a formação continuada de professores e como ela contribui para a melhoria da prática pedagógica, bem como se a política da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis favoreceu a escola a ordenar, no seu Projeto Político Pedagógico, um projeto de formação. A investigação alicerçou-se nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, fundamentada no pensamento de Minayo (2010), Lüdke e André (2007), André (2005 e 2009), Ghedin e Franco (2008), entre outros. Os resultados obtidos com a pesquisa mostram que a formação continuada de professores é um dos eixos fundantes da prática educativa, porém, evidenciam, também, que a escola precisa repensar a política de formação e o que ela desenvolve.

A dissertação de Iorim Rodrigues da Silva tem como objeto de estudo a gestão escolar na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção da Gestão Democrática da Escola, isto é, o PPP como instrumento de gestão participativa e democrática. O autor adotou a abordagem qualitativa interpretativa e coletou dados por meio de análise documental e aplicação de questionário. Os autores utilizados para a escrita de sua dissertação foram Severino (1998 e 2006); Haddad (2012); Hora (2007); Lück (1996 e 1998) e Oliveira (2005, 2007). As concepções de gestão democrática, seus elementos democratizantes e organização da Educação do Campo foram norteados pela leitura de autores como Freire (1988, 1997, 2006); Arroyo (2005, 2006); Caldart (2004); Carvalho (2005, 2006); Garske (1998, 2000, 2006); Gohn (2003); Paro (1993, 1996, 2002 e 2004); Sander (1995, 2005 e

2007. Ficou evidenciado, nos resultados, que os professores percebem a importância do PPP para a democratização da gestão, mas há ausência da consolidação de práticas de participação efetiva dos atores da comunidade escolar, no sentido de contribuir significativamente para a autonomia e consolidação da gestão democrática. O estudo espera colaborar com a avaliação das políticas públicas para a educação do campo, de modo que o papel da escola seja repensado e que o PPP se constitua, na prática, como instrumento que fortalece a democracia com a participação de todos.

Já a pesquisadora Aline Fernanda de Souza desenvolveu uma investigação sobre a Política de Integração PPP/PDE. Este trabalho apresenta a relação entre o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola na visão dos sujeitos inseridos na política do estado de Mato Grosso. Para a produção teórica de seu texto, ela adotou uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativa, utilizando-se da análise de políticas públicas com base no Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, da análise documental realizada no Guia Orientativo produzido pela Secretaria de Estado de Educação e da análise do discurso a partir do conceito de discurso apresentado por Michael Foucault, tendo como base entrevistas realizadas com nove sujeitos atuantes na Seduc, Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro) – polo de Rondonópolis e duas escolas estaduais de Rondonópolis-MT.

A investigação realizada pela pesquisadora Izelda Goreth dos Santos Mangialardo teve como objeto de estudo a Formação Centrada na Escola como possibilidade da Organização do Trabalho Pedagógico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os referenciais teóricos de sua investigação estão alicerçados no pensamento pedagógico educativo de Freire (1979, 1982, 1987a, 1991, 1997, 1997b, 2001, 2011, 2015), e, sobre a Formação Centrada na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico, os seguintes autores: Carvalho (2005, 2006, 2008), Gadotti (2007, 2010), Imbernón (2009), Freitas (2004), Ferreira (2000, 2008) e Veiga (1995, 2009). Em sua pesquisa, evidenciou que o PPP norteia as ações da escola e que a escola lócus da pesquisa tem um projeto de formação no qual os estudos têm a colaboração de professores do departamento de educação da UFMT e a valorização da formação centrada na realidade da escola.

Outra dissertação selecionada nesta seção é a da pesquisadora Ana Rosa Gomes Ferreira, que desenvolveu seu texto tendo como tema o Projeto de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso, do ano de 2003 a 2020. Para o desenvolvimento da temática, a política de formação foi analisada a partir da contribuição de autores como Ball (2014), Ball, Maguire e Bowe (2016), e referenciada pelas contribuições de Mainardes (2006), Freire (2005, 2006,

2007), Imbernón (2010), Cerri, (1999), Leite (2010), Aguiar (2008), Ferreira (2016), Höfling (2001), Ball (2001), Pires (2012), dentre outros. Numa perspectiva metodológica qualitativa, seu trabalho está fundamentado no método ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. A pesquisadora utilizou como instrumentos a coleta de dados: entrevistas, análise documental e bibliográfica. O resultado de sua pesquisa aponta que a formação ofertada no estado de Mato Grosso é fundamental para a prática docente, porém, os entrevistados destacam o caráter generalizante da proposta e salientam a necessidade de pensar uma formação que contemple as especificidades, seja das escolas do campo, seja da disciplina de História.

O trabalho da pesquisadora Clatione Almeida de Magalhães também foi selecionado nesta seção. O objeto de estudo de sua investigação foi: A política de formação docente na escola: concepções dos professores de biologia da rede estadual de ensino em Rondonópolis – MT. A autora adotou a abordagem qualitativa nesta pesquisa e o trabalho foi produzido à luz da dialética e da fenomenologia. Para isso, utilizou os autores como Kosik (1976), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Freire (2011), Chizzotti (2008), Bicudo (2011). Para abordar sobre a gestão democrática, ancorou-se em Freire (2007), Paro (2007), Drabach (2018), Costa e Domiciano (2020), Domiciano, Cossetin e Drabach (2021). Para discutir a Formação centrada na escola, fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Carvalho (2019), Imbernón (2009; 2010a; 2010b; 2016), enquanto a Organização do trabalho pedagógico teve como base o pensamento de Paro (2012), Ferreira e Fuentes (2017). Já sobre a Política de Formação de Mato Grosso e o Cefapro dialogou com Rocha (2010), Cunha e Garske (2018). O que ficou explícito nos resultados foi que a política de formação docente é sinônimo de qualidade quando alcança os índices nas avaliações externas e internas, concepções bem diferentes das apresentadas pelos professores, que anseiam por uma formação mais humana. O estudo aponta que os professores acreditam na formação centrada na escola para a melhoria do desenvolvimento individual, coletivo e institucional, bem como da atuação do Cefapro. Porém, fica evidente que, na prática, a política de formação e a relação com as concepções dos professores de Biologia são permeadas por antagonismos e contradições.

A opção pela seleção e leitura dos trabalhos acima descritos, mesmo que variados, deve-se à aproximação que possuem com o objeto de pesquisa, visto que investigam a formação continuada de professores e o projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática. Além disso, todas as dissertações foram desenvolvidas com uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas e análise documental. Das seis dissertações, duas adotaram o ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe para a análise dos dados, diferenciando-se deste trabalho, que utiliza o método dialético-dialógico ancorado nas ideias

de Freire (2023). A maioria dos trabalhos selecionados apontam que as políticas públicas do estado de Mato Grosso, voltadas para a formação continuada de professores e centradas na escola, precisam ser repensadas, pois ainda não oferecem aos docentes a qualidade necessária para melhorar sua prática pedagógica. Assim, percebemos a relevância dessa pesquisa, uma vez que, considerando um contexto temporal e espacial distintos, poderemos verificar se os sujeitos envolvidos no processo formativo hoje têm percepções diferentes.

3.2 Grupo de Estudo Freiriano: a mediação para inserção na pesquisa

A organização do grupo de estudos freirianos resultou da iniciativa do prof. Dr. Ademar Lima de Carvalho, docente da UFR e da linha de pesquisa Política, formação e práticas educativas, da necessidade de extensão da leitura crítica da realidade educacional e da ampliação da capacidade cognitiva dos mestrandos e do incentivo à produção científica por parte destes. Os participantes encontram no grupo a oportunidade de aprofundar as interpretações e reflexões críticas sobre as produções científicas, tanto existentes quanto em desenvolvimento.

Além disso, o grupo contribui para o fortalecimento da reflexão crítica sobre a prática educativa, promovendo uma visão mais rigorosa e contextualizada da política, formação e práticas pedagógicas. Ressalto que o grupo é aberto para os adeptos em dedicar-se aos estudos acerca das obras de Paulo Freire e/ou de autores defensores de suas ideias. Sendo assim, o grupo, até o momento, é composto por professores de vários locais/estado, coordenadores, diretores escolares e mestrandos do PPGEduc, não havendo qualquer restrição para o ingresso de novos membros.

Vale salientar que o grupo de estudos foi criado sob a orientação do Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, com o propósito de se dedicar ao estudo das obras do educador e filósofo pernambucano Paulo Freire. O grupo é composto por pesquisadores interessados na leitura e no aprofundamento da vida e das teorias do autor. Nesse espaço, todos os participantes têm voz nas discussões, nas quais se entrelaçam a vida e a obra de Freire com as experiências vivenciadas por cada integrante.

Esta seção tem como mote as experiências vividas no Grupo de Estudos Freiriano e relacionadas às teorias de Paulo Freire (2023). Isso se deve não apenas aos novos saberes adquiridos sobre o método dialético-dialógico, mas também à interessante abordagem do autor em relação à educação e ao ser humano no processo de sua construção.

Nos encontros do grupo de estudos, mediado pelo professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, são compartilhadas inquietações e indignações do cotidiano, mas também são fortalecidos a prática pedagógica e o ânimo para continuar lutando, mesmo nas brechas das contradições, por nossos sonhos de uma escola e uma vida menos opressoras.

Destaco que esses momentos de estudos têm sido essenciais para a realização de minha pesquisa, pois nele compartilhamos reflexões de pesquisadores com diferentes saberes sobre a concepção de uma escola democrática, humana e centrada na realidade dos sujeitos, tal como defendida por Freire (2023) em suas obras. Os diálogos realizados pelos integrantes do grupo de estudos têm despertado em mim uma reflexão sobre o projeto de formação docente para atender às necessidades da sociedade contemporânea.

Dessa forma, é essencial pensar em um projeto formativo fundamentado em um referencial teórico que valorize a educação libertadora e que tenha um compromisso com a construção de uma sociedade mais humanizada.

Ingressei no grupo de estudos freiriano em 2022, um ano antes de iniciar o mestrado, a convite de uma professora que dele participava do mesmo desde a sua criação. Entre as obras estudadas, estão: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, *A educação na cidade*, as dez lições de Paulo Freire, de autoria de Daniel Ribeiro de Almeida Chacon, e *Pedagogia da Resistência*, também organizada por Chacon, entre outras.

Durante os encontros as obras estudadas revelam a reflexão crítica quanto à subordinação histórica da educação à política, que é movida pela essência capitalista. Paulo Freire, em suas obras, nos mostra que as escolas deveriam ser centros de criatividade em que o ensino fosse sinônimo de alegria. Sendo assim, não impõe nada, recusa o autoritarismo como forma de opressão, pacotes com receitas a serem seguidas à risca por professores. Nos leva a refletir que intervir, liderar, deve suscitar a ação com autoridade e não autoritarismo, mas sempre respeitando a liberdade dos outros. Nesse sentido, Freire defende um projeto de educação democrática e, segundo ele, não há projeto mais efetivo que o espaço democrático aberto ao diálogo. Um professor ativo no contexto educacional, na perspectiva freiriana, precisa engajar-se não só em causas da categoria, mas também envolver-se com a comunidade, tendo clareza das questões políticas, reconhecendo que a tolerância é importante para saber conviver – e lutar – com os antagonistas, sempre em favor da escola pública.

Ainda, quanto a organização dos encontros, os quais ocorrem de forma assíncrona e síncrona: uma vez por mês, o grupo se reúne pelo Google Meet para discutir os textos e

compartilhar produções sobre eles. Ao final de cada semestre acontece um encontro presencial para dialogar sobre as leituras e confraternizar.

4 PPP E FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento fundamental para a organização e direcionamento das práticas educacionais em qualquer instituição de ensino. Ele deve refletir a identidade da escola, seus princípios, objetivos e ações voltadas para a construção de um ensino democrático e de qualidade. Ao longo do capítulo, busca-se evidenciar a importância da articulação entre PPP e formação docente, como estratégia essencial para a melhoria da qualidade do ensino, promovendo um olhar crítico e propositivo sobre os processos formativos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Diante do exposto, esta pesquisa está pautada em desvendar se o PPP tem sido um instrumento que valida a formação continuada dos professores, considerando as reais necessidades que integram o processo ensino-aprendizagem desencadeado na instituição investigada, bem como se a política pública desenvolvida no estado de Mato Grosso contribui para a melhoria do desempenho profissional dos professores, além de indicar se o reflexo da formação ofertada no estado concorre para melhoria da prática educativa.

O PPP se constitui como um processo de intercâmbio de ideias que surgem entre os diversos segmentos que compõem a unidade escolar. É nele que estão expressos os sonhos e as possibilidades de ascensão da qualidade das práticas pedagógicas, reunindo um conjunto de ações planejadas no coletivo, expressando uma força maior, no sentido de buscar visões diferentes a respeito do que a escola já avançou e o que precisa para melhorar a qualidade da educação que oferta. Nesse sentido, o PPP possibilita esse momento de reflexão, pois todos têm o direito de analisar, opinar e avaliar o planejamento que representa a identidade da unidade escolar, bem como estabelecer quais caminhos devem seguir para superar os desafios que enfrenta para alcançar seus objetivos.

Sendo assim, nesta seção, evidenciamos o suporte teórico sobre o objeto pesquisado, com vista a alargar a compreensão e reflexão a seu respeito. Abordamos as concepções de PPP, formação docente, eixos norteadores da investigação. Além destes temas, trago à cena a concepção de escola e gestão democrática, pois são temáticas que estão intrinsecamente ligadas entre si e ampliam a reflexão e compreensão sobre o objeto estudado.

Dessa forma, passamos a abordar a formação docente para compreender o processo formativo na escola pública, assim como os fundamentos teóricos sobre o PPP e a formação

docente. Por fim, contextualizamos o trabalho da escola lócus da pesquisa quanto à política educacional vigente em Mato Grosso, que orienta a elaboração do PPP e a formação docente.

4.1 Projeto Político-pedagógico: contextos e definições

O Projeto Político Pedagógico é um documento obrigatório para todas as instituições escolares, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Também, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação, que ressalta a gestão democrática na meta 19 e na estratégia 19.6, a importância de "estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e suas famílias na formulação dos projetos político-pedagógicos, dos currículos escolares, dos planos de gestão escolar e dos regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares".

Diante do exposto, evidenciamos que o diálogo a respeito deste documento escolar é fundamental em qualquer contexto e situação que envolve o processo educacional, pois ele fundamenta as decisões do coletivo e corporiza as ideias da comunidade educativa. Lima (2007) ressalta que a escola precisa ser vista pelo sistema de ensino como uma instituição descentralizada, com autonomia para instituir e efetivar seu projeto político pedagógico.

Ainda, segundo a autora Lima (2007)

[...] a autonomia é fundamental para que seja possível às escolas, através de práticas democráticas em todos os âmbitos, participar das decisões em conjunto com os órgãos centrais. Uma escola pública autônoma tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada. Por isso, a autonomia exige o estabelecimento de relações sociais que se opõem às práticas autoritárias, elitistas e basistas (Lima, 2007, p. 90).

Dessa forma, o PPP é o documento que expressa a valorização da construção da autonomia da escola. Com base no pensamento educativo de Freire (2023), a voz dos sujeitos é a base para a construção de uma educação e uma sociedade mais humana e democrática. "A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas A com B, mediatizados pelo mundo." (Freire, 2023, p. 116).

Partindo dessa perspectiva, o PPP é um instrumento que descreve o caráter político da escola, ao mesmo tempo que contribui para o exercício da democracia no contexto do ambiente escolar. Por isso que a sua implementação tem um papel primordial no processo de organização do trabalho pedagógico, bem como do projeto formativo na escola, porque viabiliza a força do trabalho coletivo e colaborativo dentro da instituição. É um planejamento

reflexivo sobre a escola e seus contextos sociais, culturais e humano, que reúnem concepções e ideologias dos diversos representantes do processo educacional em favor da melhoria da educação de cada unidade escolar.

Na concepção de Pinto (2011),

[...] o PPP é o instrumento pelo qual a escola garante o exercício de sua autonomia. Ele abriga o enraizamento da cultura escolar local, fortalecendo-a frente às ingerências das instâncias administrativas superiores do sistema escolar. De modo contrário, a escola sem um PPP consolidado torna-se refém das reformas que desautorizam o protagonismo de seus profissionais e desconsideram a cultura escolar (Pinto, 2011, p. 139-140).

Sendo assim, o PPP é uma forma de organização do trabalho pedagógico que valoriza a diversidade de ideias, identidades e valores dos sujeitos que atuam na comunidade escolar e, também, fomenta a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e solidário. O que significa que a feitura do PPP da escola implica a aprendizagem do trabalho coletivo, autonomia e prática democrática, numa relação de poder horizontal em que todos fazem parte do processo, ainda evita que ele seja elaborado apenas para atender exigências burocráticas, possibilitando a efetiva participação do coletivo no planejamento das atividades educativas realizadas pelos envolvidos no processo educacional. Logo, é possível fortalecer as relações entre todos os segmentos da comunidade educativa e evidenciar o que Freire (2023) nos mostra, isto é, que a dialogicidade é fundamental para o exercício da práxis na educação e transformação do mundo.

A leitura da sétima carta da obra “Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar”, é um convite a refletir sobre a maneira como os educadores e educadoras se comunicam em sala de aula, na vida pessoal e na prática social. Nela o autor afirma que a educação é um ato político, portanto, falar e ouvir são elementos importantes nas relações comunicativas. Não basta ensinar, é preciso saber ensinar, quem ensina também aprende. Freire (2023) ensina, então, que ser democrático é dar testemunho do que se fala se faz na prática. Um professor democrático não age de forma autoritária e nem mesmo de maneira espontânea, isto é, sem saber para onde ir, mas sabe o que diz e como diz, acolhe os alunos e testemunha sua palavra.

Dessa forma, no PPP ecoa as necessidades, concepções e as ações práticas do fazer pedagógico. Não há ninguém mais importante que o outro, nesse processo de definição, construção e implementação do PPP. O próprio nome reflete a sua finalidade. Projeto significa, de acordo com o Dicionário Houaiss (2008, p. 608) “1. plano (intenção)”. No caso do planejamento do PPP, são todos os segmentos que compõem a comunidade educativa que participa dessa construção. A escola que valoriza a participação e respeita a opinião do outro

elabora sua proposta pedagógica nos princípios da gestão democrática, elemento essencial para projetar uma escola nos rumos que Freire (2023) descreve: uma escola com gente, uma escola que não oprime, mas liberta.

Nesse sentido, Lima (2007) corrobora Freire (2023), ao afirmar que é necessário pensar sobre como

[...] uma concepção de administração escolar democrática, assentada nos princípios freirianos que considera a participação dos diferentes membros da comunidade escolar como fator imprescindível para a democratização da educação e da sociedade. Não se constrói uma escola democrática, interativa, aberta, viva, dinâmica e acolhedora sem o envolvimento político de todos que a compõem, ou sob uma administração centrada apenas em uma pessoa, mas sim, por um colegiado que reúna todos os envolvidos no processo educativo (Lima, 2007, p. 49).

Na perspectiva da autora, entendemos o quanto uma proposta pedagógica consolidada na coletividade, e não apenas no poder que as lideranças exercem na escola, é importante para a construção de uma educação pautada na democratização e no indivíduo. Pensar numa escola que desenvolve práticas educativas que vise resgatar o controle de poder, que fortalece o diálogo é, portanto, pensar em ter um PPP construído com todos que fazem parte dela. Nas palavras de Veiga (2013, p. 18) “a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas”.

A partir do exposto, compreendemos que o PPP perpassa pelo diagnóstico da realidade escolar, seja para conhecer a infraestrutura física, material e pedagógica, as condições de trabalho e/ou que tipo de sociedade ela atende. Parte do princípio da escola real para o planejamento da escola que se deseja ter. Para isso, nele são traçadas as ações para alcançar a escola desejada. Isto é, a escola real, a que desejamos e a que eventualmente teremos, depende da concretização das ações planejadas pelo coletivo, com sucesso.

Ferrari (2011) enfatiza a importância do diálogo no processo de construção do PPP, afirmando que a

[...] partir do diálogo, trocam-se experiências, ampliam-se horizontes, possibilitando, além da compreensão frente a termos, um momento de planejamento de metas construídas pelo coletivo em prol da instituição escolar. Contudo para que isso se efetive, faz-se necessário transcender questões pessoais e dispor-se a pensar no que poderá ser melhor para o grupo (Ferrari, 2011, p. 160).

Segundo a autora supracitada, na construção do PPP, o “eu” deve ser substituído por nós, porque a sua elaboração envolve investigação e o estudo que precisa da participação do coletivo da escola.

De acordo com Veiga (1998, p. 13), “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...]”. Sendo assim, o PPP é um documento que norteia as ações da escola em suas diferentes dimensões em busca da aprendizagem dos estudantes, como descentralizador das ações, além disso democratiza a participação do grupo escolar dentro da comunidade. Desse modo, quando construído com consciência, responsabilidade e seriedade para com a educação e a sociedade, ele representa sua finalidade política e pedagógica.

Para Gadotti (1994),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

Veiga (1998) e Gadotti (1994) se referem ao PPP como um documento que busca promover mudanças no contexto escolar com base nos sujeitos que o elabora. O que se compreende, com base nesses autores, é que projetar uma proposta pedagógica é assumir riscos, enfrentar instabilidades e desconfortos para constituir algo mais significativo para a educação escolar. O projeto deve ter vida dentro da instituição e ser reconhecido como um instrumento democrático que orienta os passos rumo à liberdade dos envolvidos na comunidade educativa. Além disso, deve expressar a intenção e os interesses da coletividade na organização do trabalho pedagógico.

De acordo com Veiga (1998), o PPP é um documento aberto às mudanças da coletividade, refletindo a identidade da comunidade educativa. Deve ser livre da dependência e do controle vertical impostos pelos órgãos administrativos centrais, não em termos financeiros, mas na organização do trabalho pedagógico, de modo a atender à sua realidade. Para Pinto (2011) “[...] as escolas devem ficar sob o controle da comunidade escolar, ainda que mantida pelo Estado.” (Pinto, 2011 p. 139). Existe a dependência em relação ao órgão central; no entanto, o que não pode ocorrer é uma relação de poder na qual o órgão mantenedor, por meio da opressão, impeça as escolas de construírem sua própria identidade.

Dito isso, entendemos que é utópico pensar em uma proposta pedagógica totalmente livre do controle do poder, especialmente no contexto da escola pública, que está inserida nas esferas políticas, tanto de governo quanto das políticas públicas. Assim, ela está intrinsecamente atrelada às diretrizes e ao apoio do órgão central para o seu desenvolvimento.

Porém, a luta para vencer as ordens opressoras do poder autoritário não pode parar, senão o PPP torna-se apenas um modismo, um documento feito para cumprir o que é exigido pela base legal e não para atender a realidade concreta da escola.

Domingues (2014) enfatiza:

Assim, o projeto político-pedagógico considera em sua estrutura aspectos locais e específicos, sem abandonar as configurações mais globais (dos conhecimentos construídos, de experiências externas, da situação social e política que move a sociedade), que também condicionam a realidade local (Domingues (2014, p. 75).

Nesse sentido, compreendemos, em consonância com a autora, que a escola também não pode ficar só nas experiências internas, mas deve abrir-se aos aspectos globais, interrelacionando-os.

O PPP é o documento que organiza as vozes da comunidade educativa, expressas no cotidiano da escola, e as ações que esta almeja concretizar. Sua construção exige o engajamento dos diversos segmentos escolares na realização de uma leitura crítica sobre a organização da escola, bem como na análise e reflexão acerca das políticas públicas que regulamentam a educação. Isso inclui tanto os projetos pré-estabelecidos pelo órgão central — no caso da rede estadual de ensino de Mato Grosso, a Seduc/MT — quanto aqueles relacionados à educação em nível nacional, sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC).

Vale ressaltar que o estado de Mato Grosso, no ano de 2024, as escolas estaduais seguem um padrão único de orientação para a construção de seus projetos políticos pedagógicos.

As Diretorias Regionais Educacionais/Seduc/MT, emitem o *CHECKLIST*, contendo duas colunas, uma com os marcos situacional, conceitual e o operativo, a outra contém as considerações/observações que serão levadas em conta no momento da análise do PPP no SigEduca/GPO/PPP-2024. Embora apresentem um modelo de parecer sobre a análise do PPP/2024, cuja finalidade é auxiliar as escolas na construção de sua identidade, na prática o orientativo configura-se como um modelo padronizado para todas as escolas. Dessa forma, acaba desconsiderando o ponto de partida de cada instituição.

Além disso, observamos que, quando o orientativo menciona que as observações sobre a análise do PPP ocorrerão por meio do sistema SigEduca/GPO/PPP-2024, o órgão central assume uma postura de avaliador do documento já finalizado, sem participar ativamente do processo de construção junto à coletividade escolar. Sua atuação, portanto, não se dá como uma contribuição efetiva, mas como uma forma de fiscalização para verificar se as

recomendações foram seguidas, uma vez que não há representatividade do órgão nas discussões e tomadas de decisão ao longo da elaboração do PPP.

Sendo assim, concordamos que as escolas não podem deixar de respeitar as leis, diretrizes e desconsiderar as orientações do órgão central, que é responsável por orientar as escolas em seu processo de construção da proposta pedagógica, conforme estabelece a LDB 9.394/96, Art. 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: inciso I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Dessa forma, as escolas são autônomas para, com o coletivo, criar seu próprio instrumento de reflexão sobre a realidade, bem como selecionar os documentos que precisam ser considerados na construção do PPP. No entanto, essa autonomia não significa um afastamento das normativas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos centrais, mas, sim, uma busca pela construção de uma proposta pedagógica que seja contextualizada, integrada às necessidades da comunidade escolar e alinhada com as políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, a formação continuada desempenha um papel crucial, pois possibilita a oportunidade para que os docentes criem momentos de reflexão sobre sua práxis pedagógica. Além disso, configura-se como um espaço importante para a tomada de decisões acerca das necessidades da escola, permitindo aos educadores agirem criticamente frente às contradições e adversidades que enfrentam, com o objetivo de promover a melhoria do trabalho docente.

No entendimento de Carvalho (2008)

O projeto político-pedagógico da escola se constitui num instrumento nuclear de mobilização da ‘comunidade escolar’, no sentido de definir sua política educativa. Isso significa afirmar que ‘pensar o Projeto Político-Pedagógico de uma escola é pensar a escola no seu conjunto e a sua função social’ (Carvalho, 2008, p. 421, grifos do autor).

Portanto, uma proposta pedagógica, quando construída com a representatividade dos diferentes segmentos do processo educacional, fortalece o trabalho coletivo, pois as perspectivas da equipe sobre o que a escola necessita para promover uma educação que faça a diferença positivamente na vida das pessoas refletem-se muito no trabalho que cada um desenvolve na instituição.

Ademais, conhecer sobre a realidade escolar, o que inclui a prática dos profissionais que nela atua, os saberes que os estudantes trazem consigo, infraestrutura física, os recursos humanos, contexto político e social que a escola está inserida é primordial para planejar uma proposta que atenda as reais necessidades da comunidade educativa.

Nessa perspectiva, o PPP é um documento aberto e democrático. É nele que se criam os espaços de socialização de experiências, conhecimento e informação entre os membros do grupo escolar.

Dessa forma, a equipe escolar precisa criar sua própria proposta pedagógica levando em consideração as diretrizes que a escola precisa cumprir, por ser uma instituição pública regida por um sistema legal e burocrático que a orienta, mas também considerar sua identidade.

Nesse sentido, a equipe escolar e os professores, ao exercerem sua autonomia e fazerem uma leitura crítica sobre o funcionamento da instituição, podem identificar as ‘brechas’ nas contradições que não condizem com a realidade e agir a partir delas, buscando fazer emergir novas alternativas e práticas pedagógicas. Com isso, fica claro que o PPP escolar se configura como o instrumento por meio do qual a comunidade educativa põe em prática sua autonomia para o planejamento local. Ou seja, os ideais que acredita serem necessários para formar cidadãos críticos, ativos e transformadores do seu meio social, contribuindo para uma sociedade melhor, partem das premissas do planejamento que envolve todos os membros da escola.

Sendo assim, é no PPP que a comunidade educativa desvela sua identidade cultural, social e política, e constrói a escola que deseja, a partir de uma visão compartilhada de atender às necessidades de toda a comunidade que a compõe, sem deixar de atender ao que é proposto pela política de educação do estado que normativa e orienta a organização da escola. O PPP, portanto, se apresenta como um instrumento de integração entre as necessidades locais e as orientações externas, permitindo a construção de uma proposta pedagógica que seja tanto contextualizada quanto alinhada às exigências educacionais mais amplas.

Franco (2012) pondera sobre a prática pedagógica, destacando a resistência de alguns professores diante de orientações externas:

Preocupo-me quando vejo professores fechando os olhos à sua prática, evitando refletir, negando-se ao diálogo. Tenho observado que são formas de resistir ao impacto de orientações externas, excessivamente prescritivas, que buscam impor formas de fazer invadindo o saber próprio do docente (Franco, 2012, p. 170).

Com essa perspectiva, ao falar em projeto educativo, é importante ressaltar a relevância que ele tem na definição da formação docente centrada na escola. O planejamento coletivo da proposta global da escola não se limita apenas à organização das atividades pedagógicas, mas também envolve a reflexão e o desenvolvimento profissional dos educadores. Esse processo de construção colaborativa permite que se analisem as

necessidades da escola, se desenvolvam práticas que favoreçam o crescimento pessoal e profissional dos docentes e, ao mesmo tempo, projete as intervenções necessárias para que a escola se aproxime da realidade e dos sonhos de sua comunidade. Dessa forma, o PPP não é apenas um documento formal, mas um espaço de reflexão, inovação e construção contínua que deve envolver ativamente todos os atores da educação.

Diante do exposto, salientamos que o diálogo é fundamental no processo da construção da proposta pedagógica, pois é por meio dele que se estabelece o intercâmbio de ideias. Segundo Imbernón (2009),

Potencializar o intercâmbio de experiências entre os pares e com a comunidade (dentro de um projeto educativo comunitário) pode possibilitar também a formação em todos os campos de intervenção educativa, bem como aumentar a comunicação entre a realidade social e o professorado, que é tão necessária numa nova forma de educar, rompendo o conhecido isolamento, o celularismo escolar, que impede a inovação institucional nos centros e territórios e, pelo contrário, gera inovação individual (isolada, pessoal e intrasferível). O individualismo é percebido por todos, mas este não se remedia nos contextos políticos educacionais (será por que o professor ou professora é mais vulnerável às políticas econômicas e sociais?) (Imbernón, 2009, p. 45-46).

De acordo com o autor, a formação dos docentes é uma ação que resulta do pensar coletivo e é construída a partir da proposta da escola. Desse modo, o PPP da escola é um documento que organiza a formação continuada dos docentes, pois é o documento que exprime a organização escolar no que diz respeito à prática pedagógica. Isso inclui os saberes docentes, a organização do tempo individual, o coletivo dos docentes, os desafios enfrentados em sala de aula, a relação interpessoal e a necessidade formativa de cada um dos envolvidos. Nesse sentido, Nóvoa (2002, p. 38) diz que “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”.

É importante ressaltar que a integração e a participação do grupo no trabalho coletivo são fundamentais para cada profissional, pois nas relações estabelecidas entre os membros, aprendemos e negociamos nossa identidade profissional. Cada indivíduo está vinculado a um corpo profissionalizante e a um contexto escolar. Assim, nesse processo, todos se veem articulados ao projeto global da escola.

Sendo assim, a formação docente é uma dimensão que possibilita a dialogicidade, a interação, o desenvolvimento da intelectualidade dentro do processo educacional, e sua integração ao PPP é fundamental para a concretização da autonomia docente e melhoria da organização da prática pedagógica. Afinal, o PPP, não sendo só um documento burocrático, mas uma luz para as ações pedagógicas, uma visão compartilhada dos profissionais, produz

efeitos quando é colocado em prática e estas devem estar imbricadas com os anseios e necessidades da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o PPP é uma forma de organização do trabalho pedagógico que serve para evitar a exclusão social. Partindo do princípio de que a escola pública é uma instituição que deve valorizar os diferentes saberes, possibilitando que os estudantes recebam o ensino para se desenvolver, tendo suas potencialidades e especificidades reconhecidas por ela, pois cada um aprende no seu tempo e ritmo. A escola, nessa perspectiva, deve partir dos problemas sociais presentes em sua realidade e refletir sobre as práticas educativas que desenvolve, a fim de superar qualquer tipo de exclusão.

Em vista disso, o PPP necessita revelar as intencionalidades pedagógicas planejadas pelo coletivo da escola, para evitar possíveis fracasso e abandono escolar fortalecendo, assim, o desenvolvimento da consciência crítica da realidade. Dessa forma, as práticas educativas devem expressar os princípios do trabalho coletivo colaborativo, gestão democrática participativa, qualidade e igualdade de acesso ao ensino e a valorização dos profissionais. Sendo assim, a elaboração do PPP deve conter um esforço de todos.

Portanto, para criar uma identidade escolar no PPP, é necessário que a comunidade educativa tenha uma visão ampla do que preveem as leis, das demandas e dos interesses do poder central, além dos objetivos de aprendizagem, habilidades e competências que devem ser desenvolvidos por estudantes e professores. Não basta à escola querer ter uma identidade própria sem compreender essas questões. É a partir da realidade em que está inserida que ela busca caminhos para exercer sua liberdade de tomar decisões e agir com os recursos, condições e materiais disponíveis

Nesse sentido, Veiga (2013) defende que o PPP é uma forma de organização escolar; portanto, para elaborá-lo, é necessário conhecer os elementos que compreendem a estrutura global da escola. Por conseguinte, a autora enfatiza a importância da estrutura organizacional, que inclui a infraestrutura física, financeira, os materiais didáticos, equipamentos, mobiliário, a distribuição dos ambientes, as condições de preservação e manutenção, os recursos humanos e todos os aspectos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Para a autora, a organização escolar dispõe de dois tipos básicos de estrutura: a administrativa e a pedagógica. A primeira envolve a alocação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Já a estrutura pedagógica orienta como a equipe e os professores desenvolvem suas práticas educativas para atingir os objetivos e finalidades da escola. Esta, por sua vez, está intrinsecamente ligada às ações administrativas, uma vez que a estrutura física, assim como todos os recursos materiais e humanos presentes na escola, existe com o

propósito de melhorar a qualidade do ensino. O que significa que na escola o administrativo tem sua razão de ser se estiver a serviço do pedagógico comprometido com a qualidade do ensino e aprendizagem.

De acordo com Veiga (2013),

[...] a análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e pensada pelas questões do poder. (Veiga, 2013, p. 25).

Considerando que a estrutura organizacional da escola é orientada por finalidades e pelo poder, a autora nos leva a refletir sobre a organização da estrutura escolar no contexto em que estamos situados. Ou seja, é necessário analisar em que questões a escola, lócus da pesquisa, está mais envolvida: nas questões burocráticas, que muitas vezes inviabilizam o desenvolvimento de práticas que favoreçam a formação crítica e a capacidade criativa dos sujeitos, ou na construção de uma nova organização escolar, por meio da elaboração de seu projeto político-pedagógico com o coletivo. Para isso, é essencial considerar o contexto da escola, os desafios que enfrenta, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar.

A escola, quando imersa em questões que potencializam ações burocráticas que regulamentam o trabalho pedagógico de cima para baixo, orientadas por leis, regras e diretrizes provenientes do poder dos órgãos centrais, acaba acarretando o controle hierárquico. Portanto, a análise sobre a estrutura organizacional à qual a escola está condicionada precisa ser feita por professores e equipe, pois só assim, conhecendo a realidade, poderão redefinir suas ações diante dos obstáculos e das finalidades a cumprir. Nessa trajetória de busca por entender como funciona a estrutura organizacional vigente, a escola poderá construir seu PPP sob a perspectiva de uma nova organização escolar que atenda à realidade e desenvolva uma educação que forme sujeitos críticos, autônomos, participativos e criativos. De acordo com Vasconcellos (1956, p. 169), o projeto político-pedagógico “[...] construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento”.

O referido autor ressalta que o PPP confere consistência, articulação e sentido de conjunto aos projetos de ensino dos professores. Desse modo, o currículo que a escola precisa desenvolver deve incluir conteúdos que promovam a cidadania. Veiga (2013) afirma que, como o currículo é influenciado por ideologias, a escola precisa desvelar qual tipo de conhecimento escolar está sendo desenvolvido; ou seja, se favorece o fortalecimento da classe

dominante para a manutenção de seus privilégios ou se busca desenvolver a capacidade crítica dos conteúdos, compreendendo sua real finalidade. Portanto, os conteúdos escolares não podem ser isolados da realidade, pois, culturalmente, são determinados para uma finalidade social.

Outro ponto ressaltado pela autora como elemento da organização da escola que influencia no trabalho pedagógico é o tempo. Nesse contexto, as instituições de ensino precisam refletir se os 200 (duzentos) dias letivos previstos pela LDB, que estabelecem a carga horária mínima anual, são suficientes para desenvolver as ações planejadas no PPP. Quando o tempo é controlado por um calendário escolar que determina uma carga horária para datas a seguir sem uma análise e planejamento do tempo que irá precisar para desenvolver as ações comemorativas, início e término de bimestre, recesso, formação continuada de professores e outros, a escola pode estar fadada a desperdiçar e/ou correr o risco de faltar tempo para executar as ações previstas.

Ainda, Veiga (2013)

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços além da sala de aula (Veiga, 2013, p. 30).

Em conformidade com a autora, as escolas precisam reavaliar sua organização em relação ao tempo escolar no momento da construção do PPP, a fim de evitar a divisão das atividades com durações específicas para cada uma. Isso é importante para evitar a valorização de algumas atividades em detrimento de outras, como no caso do ensino das disciplinas consideradas básicas, que possuem uma carga horária maior. Considerando esse contexto, a escola precisa desenvolver a prática de integrar as ações educativas de forma que não supervalorize uma prática em detrimento de outra, sem estabelecer critérios que justifiquem tal ação. Uma questão importante que a autora destaca sobre o tempo é que, para garantir a qualidade do trabalho pedagógico, é necessário que a escola reserve tempo para estudos e reflexões para professores e equipe, possibilitando, assim, o fortalecimento da formação continuada.

Desse modo, reconhecer as ações que a escola deve adotar no processo de construção do PPP requer, primeiramente, que todos os envolvidos nesse processo compreendam que o planejamento educacional é importante e complexo, pois o que está em jogo é a formação do ser humano. Uma escola que prioriza relações hierárquicas de poder autoritário e centralizador

geralmente não fortalece ações colaborativas, essenciais para que todos trabalhem em prol do mesmo objetivo.

De acordo com Vasconcellos (1956)

[...] neste sentido, deve ficar claro que o projeto em si não transforma a realidade; não adianta ter planos bonitos, se não tivermos bonitos compromissos, bonitas condições de trabalho sendo conquistadas, e bonitas práticas realizadas. O que vai, de fato, orientar a prática é a teoria incorporada pelos sujeitos. Por isto, não adianta um belo texto, mas que não corresponde ao movimento conceitual do grupo (Vasconcellos, 1956, p. 46).

Partindo desse princípio, o autor ressalta que o planejamento de uma instituição deve ser resultado da ação participativa, de consensos, envolvimento na construção coletiva do conhecimento para ajudar resolver os problemas, transformar a prática educativa, enfrentar o processo de alienação, bem como re-significar a prática de todos os agentes da escola.

Veiga (2013) demonstra a importância das relações de trabalho, principalmente para a busca de uma nova organização do trabalho pedagógico

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, da reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico [...] (Veiga, 2013, p. 31).

Assim, a autora apresenta princípios de uma comunidade escolar aberta e acessível, que se preocupa em fundamentar a tomada de decisões e a distribuição de tarefas para a organização do trabalho pedagógico, pautado na perspectiva do trabalho coletivo e participativo.

A escola, ao construir seu PPP, necessita colocar em prática sua racionalidade interna³, quando isso ocorre, podemos dizer que ela alcançou os objetivos esperados pela comunidade a qual presta serviços, assim sendo, sua identidade passa a ser valorizada cumprindo seu papel social. Nesse caso, a escola é reconhecida pela família, estudantes e comunidade em geral pela relevância do trabalho desenvolvido. De acordo com Veiga (2013) quando ela atinge seus objetivos e estes são reconhecidos, a escola não desenvolve só a racionalidade interna, mas a

³ De acordo com Veiga (2013) administrar uma organização dentro de critérios de racionalidade exige, primeiramente, clareza quanto à sua identidade, ou seja, sua missão, seus princípios e valores, seus clientes e os resultados a que deseja chegar. Quando a organização -no caso a escola- pode selecionar suficiente e adequadamente os elementos materiais (infraestrutura física, recursos didático-pedagógicos), os recursos conceituais (conhecimentos, metodologias e técnicas) e financeiros e os profissionais competentes e comprometidos que lhe permitem alcançar os resultados pretendidos, diz-se que houve racionalidade interna.

externa, também. Portanto, exercer essa racionalidade necessita que a escola tenha autonomia para organizar o trabalho pedagógico que se propõe a desenvolver.

A autonomia da escola não implica em deixar de respeitar às leis, diretrizes e as orientações do órgão central, pois toda instituição escolar é inserida num sistema de educação (nacional, estadual, municipal e ou privado), mas seja a ela facultada a desenvolver, também, suas próprias diretrizes para atender a própria realidade.

Em consonância com o exposto, Veiga (2013), diz que “[...] se a escola só recebe ordens, leis, deliberações para cumprir, transforma-se em um órgão tutelado, perde seu espaço de liberdade e autonomia e reduz a capacidade de mediar, tão própria do ato educativo.” (Veiga, 2013, p. 97).

Dessa maneira, a autora indica que é importante a gestão democrática participativa na escola, pois na busca pela definição da identidade escolar, todo o segmento da comunidade educativa tem muito a contribuir nesse processo. É nas relações interpessoais que se concretiza diferentes leitura da escola. O PPP é, ou deveria ser resultado da organização do trabalho pedagógico com o objetivo de formar uma sociedade mais justa, humana e democrática.

Diante do exposto, abordaremos a seguir outra temática essencial para a melhoria do trabalho pedagógico, que deve ser amparada no PPP: a formação de professores centrada na escola. Considerando que a proposta pedagógica é o plano global que orienta as ações educativas alinhadas à realidade da escola, a formação continuada de professores se configura como uma possibilidade essencial para a reflexão crítica direcionada à construção do PPP. Após a homologação, a proposta pedagógica construída com o coletivo durante seu processo formativo e reflexivo valida e ampara o documento. Nesse sentido, ambos os elementos estão intrinsecamente ligados, fortalecendo-se mutuamente nesse ciclo.

4.2 Formação docente: perspectivas e concepções

Esta seção dedica-se a conceituar, analisar e refletir sobre a formação continuada de professores a partir das perspectivas de diferentes teóricos, tais como Carvalho (2017,2019,2024), Franco (2016), Gadotti (1995), Imbernón (2009;2010,2011), Lima (2010), Domingues (2014), Pimenta (1996), bem como apresentar a concepção de formação presente na política educacional de MT.

Diante das diversas concepções, amplas reflexões e análises acerca da formação docente, começo dialogando com Carvalho (2019), que assim a define:

[...] a formação do professor centrada na escola exige um envolvimento de reflexão permanente para elucidar os fenômenos e problemas que desafiam a prática educativa no contexto da escola. Por isso, para o desenvolvimento da qualidade social da educação, no processo de ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula, é fundamental que o professor entenda a importância que tem o ato de dialogar com a realidade (Carvalho, 2019, p. 19).

A partir da afirmação do autor, compreendo que, a formação docente centrada na escola fortalece o trabalho colaborativo e a reflexão crítica sobre o que acontece no cenário educacional e, por conseguinte é um canal para o exercício do diálogo entre professores, professoras e equipe escolar sobre situações reais da prática educativa, visando as descobertas do que é necessário intervir.

Existem dois modelos de formação continuada de professores: o primeiro, que ocorre de cima para baixo, é direcionado por especialistas contratados e/ou convidados para falar sobre assuntos e temáticas descontextualizadas da realidade escolar. Esse tipo de formação pode ou não promover mudanças na prática educativa do professorado. O segundo modelo, ao qual me refiro, incita a pesquisa, a ação-reflexão e a mudança social. Para Carvalho (2019), este modelo é o centrado na escola. Isso não significa que ele deva ser desenvolvido exclusivamente no espaço físico da instituição; o conceito de “centrada na escola” tem, segundo o autor, o caráter de partir das experiências vivenciadas pela própria equipe escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante ressaltar que a formação docente precisa estar relacionada às necessidades e experiências formativas dos professores, diagnosticadas pelo coletivo da escola. Isso implica conhecer as expectativas e concepções educativas dos professores, como eles desenvolvem a prática pedagógica em sala de aula, quem são os alunos, o contexto social e histórico em que estão inseridos, a estrutura de poder que orienta a escola e os desafios que ela enfrenta, envolvendo principalmente esses fatores. Tudo isso se reflete na construção do PPP. Segundo Vasconcellos (1956, p. 172) “[...] ora, a função do projeto é justamente ajudar a resolver os problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento”.

Então, é na construção do PPP que os diferentes segmentos da escola que, por meio de um movimento participativo, reflexivo e sistematizado, identificam os problemas da comunidade educativa e apontam as singularidades do projeto. O PPP, construído nesta vertente se torna um instrumento viabilizador da formação de professores, ação primordial para transformação da prática, ademais contribui para enfrentar o processo de alienação que os agentes possam estar envolvidos e ajuda na superação dos desafios do cotidiano escolar.

De acordo com Carvalho (2019),

A formação permanente do educador ajuda a melhorar o ato reflexivo que impulsiona a mudança na estrutura do pensamento e percepção que propicia entender novos fenômenos que desafiam o modo de perceber a estrutura que está submetida a realidade da educação pública. Essa leitura compreensiva sobre os fenômenos e a política que ordena a organização do trabalho pedagógico na escola é importante, porque evita desprender forças em inovações desnecessárias que desfiguram um projeto de educação transformadora. (CARVALHO, 2019, p. 17).

O autor defende, que o processo formativo permanente dos docentes ancorado na realidade social, auxilia na melhoria da prática em sala de aula, pois possibilita o estudo, a pesquisa, o diálogo, a reflexão e a construção de novas concepções de ensino-aprendizagem, a partir do lugar onde surgem os problemas, desafios e a necessidade de buscar novos conhecimentos e tomar novas direções.

Diante do exposto, a escola como espaço de transformação social e local que educa para a cidadania, precisa organizar momentos coletivos para discutir e refletir sobre a aprendizagem dos alunos e a prática educativa em sala de aula, tomando como ponto de partida as experiências vividas.

Assim sendo, a concepção de formação continuada que a escola define em sua proposta pedagógica, assume um papel importante para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, esperado da profissão docente.

Desse modo, destacamos a ligação que a formação docente tem com a construção do PPP e, ainda, a escola que possui uma proposta pedagógica construída sem a participação da coletividade, possivelmente não desenvolve uma formação docente centrada na escola, isto é, nos problemas que surgem em seu interior e nas necessidades e interesses da comunidade educativa. Dessa forma, dialogar e refletir sobre o PPP e a formação docente no contexto educacional é fundamental para entendermos o perfil de escola que se tem, se é democrática participativa ou autoritária, se cumpre o papel de promover a liberdade ou é opressora.

Portanto, a prática docente quando está comprometida com a transformação social, possibilita aos professores e professoras e demais profissionais uma abrangência de compreensão sobre a realidade que ela está inserida.

Sendo assim, o ato de conhecer o que condiciona o trabalho pedagógico do professor/a, inclui refletir sobre os professores e alunos que adentram à escola e como se dá a relação entre eles no processo de ensino-aprendizagem. Sabido que existe o desafio que a escola tenta superar que é o rompimento da cultura reprodutora de educação e de implantar o diálogo problematizador em sala de aula. Como diz Carvalho (2019, p. 19) “[...] por isso, para o desenvolvimento da qualidade social da educação, no processo de ensino e aprendizagem, no

espaço da sala de aula, é fundamental que o professor entenda a importância que tem ao ato de dialogar com a realidade”.

As temáticas da formação docente quando são estabelecidas por pessoas que não conhecem a realidade da escola, apenas são especialistas no assunto, em sua maioria não atende aos anseios dos professores. Esse tipo de formação vertical, sem planejamento com o coletivo de professores, torna-se mais uma prática de treinamento, de experiências exitosas vividas por outros professores.

Segundo Imbernón (2010),

Historicamente, a base científica dessa forma de tratar a formação continuada dos professores foi o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco, nas pesquisas em educação, ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educacionais. A formação por intermédio de exemplos bem-sucedidos de outros, sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão, tentava dar respostas, sem muito eco, a esse ilusório problema comum (2010, p. 54).

Para que não descaracterize as premissas do PPP, no que diz respeito ao trabalho colaborativo e gestão democrática participativa, as instituições de ensino precisam colocar em prática autonomia para planejar suas propostas de formação centradas em solucionar os problemas que enfrentam. Dessa forma, necessita refletir sobre as aprendizagens que o grupo precisa desenvolver para atender as particularidades locais, pois cada escola está inserida em um contexto carregado de culturas, história, conhecimento e ideais próprios.

Nesse sentido, Lima (2010) diz que

A elaboração coletiva e dialógica do PPP não pode ficar, apenas, no nível do discurso e precisa ser incorporado à dinâmica da escola e à ação pedagógica que acontecem e têm variações em cada espaço educativo. Por isso, o planejamento participativo e coletivo se sobrepõe ao planejamento tecnicista, individual e solitário; sua construção deve ser compreendida por todos como um processo e um produto que dão alento e ânimo para o estabelecimento e o alcance das finalidades da escola (Lima 2010, p. 95)

Para tanto, é preciso abandonar o individualismo docente na formação e desenvolver a formação colaborativa, pois ela permite a reflexão crítica com maior intensidade, pois reúne os docentes em torno de diferentes realidades da prática pedagógica, propicia momentos de análises sobre os interesses e necessidades dos estudantes, questões sociais e políticas, condições de trabalho e o processo de aprendizagem. Durante esse tipo de formação, a escola busca novos rumos para a profissionalização dos docentes com o intuito de superar os desafios que estes enfrentam em sua atuação profissional.

Carvalho (2021) e Vecchia (2021, p. 7) explicitam que “A formação docente tendo a escola como centro das discussões possibilita ao professor revisitar, analisar e avaliar sua prática pedagógica e demais ações educativas no âmbito do contexto escolar”.

Este tipo de formação docente instiga o professorado à crítica sobre sua atuação em sala de aula e a organização metodológica de sua prática pedagógica, ao diálogo com as experiências de outros profissionais acerca de agregar conhecimento, bem como à interação com o que os estudantes precisam e desejam aprender, isso levanta questões problematizadoras, visando partir do ensino da pergunta.

De acordo com Imbernóm (2009)

A formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permite compartilhar evidências e informação e buscar soluções. A partir daqui e mediante colaboração, os problemas importantes são abordados, aumentando-se com isso as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou em grupo sobre os problemas que lhes concernem (Imbernón, 2009, p. 57).

A escola, portanto, é um ambiente que está envolto em questões complexas, tais como as subjetividades dos alunos e professores, as condições de trabalho, a experiência profissional, as necessidades e interesses dos estudantes, a infraestrutura, entre outros. Logo, ela precisa desenvolver uma prática de reflexão sobre essa gama de elementos de forma colaborativa e solidária. Dessa forma, o diálogo deve ser valorizado, pois ele é a ponte para adentrar nas contradições dos contextos da realidade e auxiliar a equipe educativa a tomar novo rumos.

Os planos de formação devem auxiliar os professores e equipe educativa a identificar as fragilidades presentes no ensino-aprendizagem e instituir uma formação para a cidadania. Quando a escola desenvolve um plano de formação que sai do campo da racionalidade técnica e valoriza as atitudes, emoções e experiências de cada um que compõem o processo educacional, a tendência em melhorar a qualidade do trabalho educativo é bem maior.

A partir da análise que Imbernón (2010) realizou sobre a relação entre o conceito de conhecimento e a formação de professores nos anos 1980, 1990 e 2000 e sobre a previsão desta, para o futuro, constata-se que atualmente as instituições de ensino, estão desenvolvendo em sua maioria programa de formação continuada que reproduz uma formação voltada para a racionalidade técnica. Embora algumas décadas tenham se passado, estamos vivenciando programas de formação que vem aniquilando a autonomia dos docentes em produzirem e compartilharem seus saberes, o intercâmbio de experiências e as práticas educativas. Ademais,

sobrecarregando os professores com cursos sobre várias bases teóricas que muitas vezes não condizem com a missão, objetivos e finalidade da escola.

Contudo, é necessário pensar em desenvolver uma formação centrada nos professores e em situações problemáticas para que os auxiliem em sua prática em sala de aula. Por isso, é necessário que a formação esteja instituída no PPP da escola, ou seja, condizentes aos problemas complexos identificados pela equipe escolar à busca de formação para solucioná-los e, subsequente melhorar o ensino-aprendizagem.

Quando os professores dialogam juntos os elementos complexos do contexto educacional, torna-se mais fácil identificar as contradições que permeiam a realidade. Portanto, incorporar a prática do diálogo como uma ponte para auxiliar na interpretação e análises destas contradições é fundamental dentro da escola.

Os professores devem ser protagonistas da formação continuada, sobretudo na dimensão da autoformação, pois quando recebem formação com assuntos estabelecidos por agentes de outras realidades, as chances de adquirirem apenas volumes de informação e conhecimento que não agregam a sua prática em sala de aula é grande. Podemos dizer que a reprodução de teorias e práticas planejadas por pessoas alheias a realidade da escola causa baixa autoestima, problemas emocionais e ofusca o protagonismo profissional.

De acordo com (Pimenta,1996, p. 85) “[...] os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”.

Sobre o desenvolvimento do projeto de formação de professores com intencionalidades pedagógicas, visando o desenvolvimento profissional, Imbernón (2010) corrobora que

[...] o modelo de “treinamento” deverá mudar mediante planos institucionais, para dar espaço de forma mais intensiva a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação (Imbernón 2010, p. 95).

Dito isso, entendemos que uma escola que desenvolve a formação em forma de treinamentos assume uma atitude de valorização mais das questões de busca por resultados do que preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-estudante, bem como com a formação humana. Neste tipo de formação, a educação se torna de caráter mecânico, desconsiderando as subjetividades dos sujeitos. Para Gadotti (1995), a educação deve ser um combate em favor de uma sociedade justa, que prima pela igualdade e a

humanização. Freire (2011, p. 134) diz que “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos.”. Dessa forma, Freire (2011) ressalta que a formação de professores e professoras deve levar em conta o contexto concreto em que trabalham.

Vale ressaltar que, na formação continuada de professores, as relações interpessoais são importantes, assim como as relações que os professores e demais profissionais estabelecem com a educação que ofertam aos alunos e alunas. Para tanto, faz-se necessário discutir nos encontros formativos as concepções de educação, sociedade, homem, escola e conhecimento, bem como sobre os procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula. Quando o grupo escolar acredita numa educação transformadora de vidas, numa pedagogia progressista, a possibilidade da aprendizagem mútua se efetivar é maior.

Dessa forma, todos os segmentos devem engajar-se em uma trajetória de formação contínua que fortaleça a reflexão, o trabalho colaborativo e a valorização do ponto de partida de cada grupo que compõe a comunidade educativa, pois nenhuma experiência profissional ou individual é neutra. Assim, deve-se utilizá-la como base concreta para análise e reflexão sobre os caminhos que a comunidade educativa deve seguir, viabilizando, dessa maneira, a concretização do ensino-aprendizagem em favor de uma educação que forme para a cidadania.

De acordo com Gadotti (1995) e Imbernón (2009), a educação permanente de professores se prolonga a vida toda e deve ser levada a sério, pois a profissão docente está ligada ao servir o outro. Nesse sentido, não basta a transmissão de conteúdo, recursos metodológicos tecnocráticos, mas desenvolver na profissão atitudes e propor valores.

Para Imbernón (2011, p. 28), “[...] ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”. A autora, Pimenta corrobora a ideia dizendo, “[...] que a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório” (Pimenta, 1996, p. 86).

Nessa perspectiva, a profissão docente é complexa e desempenha uma função essencial: evitar a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais e excludentes em sala de aula. Para isso, vai além da simples transmissão de conteúdos desvinculados da realidade dos educandos; deve transformar a prática pedagógica, promovendo a reflexão e a crítica sobre os contextos sociais, econômicos e políticos. Dessa maneira, o ato de educar torna-se um caminho para a libertação das opressões e ideologias dominantes.

Nesse contexto, para impulsionar a qualidade da educação no que se refere à formação de pessoas melhores no e para o mundo, é fundamental investir na valorização da profissão docente. Para que isso ocorra, a formação de professores deve ser implementada de forma a fortalecer o diálogo e a reflexão, combatendo a burocratização administrativa, tanto àquela criada dentro da própria instituição educacional quanto a imposta pelos órgãos centrais. Além disso, deve enfrentar posturas conservadoras e neoliberais, reduzir a distância entre teoria e prática docente e eliminar práticas meramente transmissivas de conteúdos que não agregam valor à vida dos educandos.

Imbernón (2009, 2010, 2011), Franco (2012), Carvalho (2009, 2019), Freire (2013) defendem o diálogo e o trabalho colaborativo como base para a construção de uma educação humanista. Segundo os autores, é na ação comunicativa que professores e professoras conseguem fortalecer suas práticas pedagógicas, ademais desenvolve a competência de refletir e analisar situações problemáticas contextuais, assumem a autonomia e o protagonismo coletivo.

Com base nos teóricos acima referenciados, a formação continuada de professores ganha sentido para a comunidade educativa quando é exercida de forma colaborativa, enfatizando a transformação da prática educativa. Dessa maneira, ela contribui para uma abordagem humanista, voltada à emancipação dos sujeitos da escola e dos estudantes.

O trabalho docente está diretamente vinculado ao desenvolvimento dos alunos no processo de interação com o conhecimento. Por isso, o investimento na formação de professores é essencial, pois estimula a busca pela transformação da prática pedagógica, valoriza a pesquisa e favorece a produção de novos conhecimentos.

Para Imbernón (2011), inovar significa romper com a inércia e com práticas do passado. Assim, é fundamental que o coletivo reflita sobre seu próprio processo formativo. Nesse sentido, professores e professoras devem reconhecer a importância do protagonismo coletivo na construção de uma educação transformadora.

Para Imbernón (2011),

[...] o professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível [...] (Imbernón, 2011, p. 21)

De acordo com o autor supracitado, a inovação pedagógica não deve ser imposta de forma prescritiva, mas deve desenvolver-se de forma dinâmica e flexível com base nas experiências, desafios e necessidades da comunidade escolar. Quando os professores se

envolvem ativamente neste processo, não só melhoram a sua própria prática, mas também contribuem para a construção de uma educação mais significativa, crítica e emancipatória.

Dessa forma, a formação contínua de professores deve inspirar a autonomia profissional, incentivar a reflexão e a procura de soluções verdadeiramente significativas para as realidades educativas. Isto aumenta a capacidade dos professores de promover uma aprendizagem transformadora que atenda às necessidades sociais e aos desafios educacionais contemporâneos.

No entanto, quando o órgão central controla os projetos de formação continuada de professores e os agentes da escola não buscam romper com a alienação de meros reprodutores de propostas, que muitas vezes não contribuem com a transformação da prática educativa, pois vem de fora para dentro da escola, como Imbernón (2011) ressalta, a formação de professores acaba ficando comprometida. Nesse sentido, conforme aponta Carvalho (2019), esse tipo de formação representa, ainda que de forma relativa, um mecanismo de controle do trabalho pedagógico nas escolas.

A formação continuada dos professores, por si só, não é suficiente para promover mudanças na prática educativa, pois diversos fatores devem ser considerados. Não se pode ignorar a estrutura física e administrativa, a valorização da carreira docente — incluindo condições de trabalho e salários —, o estilo de gestão dos órgãos centrais e da própria escola, além das relações interpessoais. Todos esses aspectos estão diretamente ligados ao profissionalismo docente, que envolve as características e atitudes da profissão e influencia significativamente o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a formação de professores não deve se limitar ao estudo das disciplinas ou às características individuais dos docentes, mas sim promover, por meio da reflexão coletiva, o desenvolvimento de uma nova consciência sobre a prática educativa.

Segundo Pimenta (1996),

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessários na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo (Pimenta, 1996, p. 86).

De acordo com a autora, os professores podem ser especialistas em boas práticas educativas, porém se depararem com situações problemáticas que escapam de suas competências profissionais individuais, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido. Para corroborar com essa minha compreensão, Imbernón (2011) diz que [...]

a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo (Imbernón 2011, p. 46).

A importância de explicitar que além da formação centrada no trabalho colaborativo dos professores, a autoformação é importante na carreira da profissionalização docente.

Para Pimenta (1996, p. 84),

[...] a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes com *praticum*, ou seja, que constantemente reflete na e sobre a prática (Pimenta, 1996, p. 84).

Em conformidade com o que a autora defende, quando os professores assumem uma atitude reflexiva em a relação ao ensino e as condições sociais que o influenciam, tendem a resistir a aplicação de planos desenvolvidos por outros autores sociais, institucionais e/ou políticos. Pimenta (1996) ressalta que a profissão docente engloba a formação inicial e contínua.

É notável que a educação nas últimas décadas tem recebido grande influência do modelo da política gerencialista.

Na visão de Silva (2020),

[...] o gerencialismo situa a escola na posição de cumpridora de tarefas preestabelecidas por políticas públicas que atendem aos interesses do mercado capitalista e à lógica de organização das instituições privadas. Com características bem definidas, a gestão gerencial entra no universo escolar com a proposição de descentralizar decisões, mas, na verdade, apenas desconcentra tarefas, delegando funções e reforçando a política de responsabilização. Mais ainda, delinea os caminhos do controle dos serviços públicos, nesse caso, o educacional, utilizando medidas de avaliação de resultados (Silva, 2020, p. 5).

Estabelecendo uma relação com a análise de Silva (2020), no que diz respeito às práticas gerencialistas na educação, percebe-se que a formação continuada dos professores, quando baseada em um modelo que se restringe à oferta de cursos, sem incentivar o trabalho colaborativo e a reflexão entre educadores e a equipe escolar, tende a se transformar em um instrumento destinado unicamente ao alcance de resultados e à melhoria do desempenho profissional. Assim, esse modelo acaba por reforçar uma lógica burocrática e de controle sobre o trabalho pedagógico, demonstrando que, em vários casos, as políticas educacionais adotam abordagens gerencialistas que priorizam a responsabilização e a medição de resultados, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora para os educadores.

Para Carvalho (2024)

[...] na política da educação, o ato de burocratização e controle extremo do estado, no processo formativo e atuação profissional, empobrecem os saberes pedagógicos, porque retira o tempo livre e autonomia que confere o caráter investigativo-formativo, que mobiliza a auto(trans)formação docente (Carvalho, 2024, p. 1).

No ambiente escolar, encontramos agentes educacionais e estudantes que compartilham de um paradigma conservador, no contexto da prática transforma um agente da política da meritocracia e neutralidade política, enquanto instrumento que engessa o pedagógico e o caráter político da educação. Nesse contexto, desenvolver uma prática revolucionária e humanística não é uma tarefa simples. O processo de educar-se está relacionado a um trabalho complexo, dinâmico e crítico-reflexivo que assume a finalidade de transformar a sociedade mais justa, livre e participativa.

Carvalho (2017) nos estimula a refletir e analisar o projeto de educação que estamos vivenciando no tempo em que estamos situados e, que práticas pedagógicas estão sendo desenvolvida. Diante disso, o autor diz que:

[...] por conseguinte, com relação à concepção de mundo, educação, infelizmente tem muitos professores que compactuam com o paradigma conservador da sociedade e educação, resistem em participar da formação permanente como instrumento de conscientização e reinvenção da escola na perspectiva da inclusão. No atual cenário político, muitos professores ingenuamente coadunam com a lógica privatista da educação e passa a ser consumidores do sistema de apostilamento descontextualizado da realidade da escola e de sua formação docente. O ato de assumir a educação na perspectiva conservadora passa a conformar com a ideia de escola agência para atender as necessidades individuais criadas pelos mercados [...]. (Carvalho 2017, p.43)

Devemos enfatizar, no entanto, que a formação continuada de professores deve estar alicerçada na reflexão sobre as práticas educativas que levam a inovações, a mudanças e em concepções teóricas comprometidas em enxergar os alunos em sua integralidade, como um ser criativo e ativo do processo educativo valorizando suas subjetividades. Portanto, a “[...] formação centrada na escola é condição para pensar, refletir e analisar a prática, o contexto e finalidade social da educação. Isso passa, sem dúvida, pelo movimento dialético indissociável no modo de pensar a profissionalização e o profissionalismo” (Carvalho, 2017, p. 44).

Nesta direção, só é possível uma renovação pedagógica se a finalidade social da educação seja desenvolver atitudes e ações para diminuir a desigualdade social. Assim, é imperativo que os docentes assumam uma postura ética, responsável e humana com a tarefa de formar-se e ensinar. Não basta dominar os componentes curriculares, faz-se necessário atitudes que potencializem os múltiplos saberes dos alunos e as suas necessidades sendo solidário com eles, no processo de construção do conhecimento. Imbernón (2011, p. 30) enfatiza que “[...] a profissão docente se moverá então em um delicado equilíbrio entre as

tarefas profissionais (alguns autores as chamam de acadêmicas) e a estrutura da participação social”.

Dessa forma, a formação continuada dos professores centrada na escola, auxilia no processo de educação cidadã, na reflexão sobre atitudes na docência, no desvelamento de práticas transformadoras dentro da sala de aula, na busca de estratégias para lidar com as situações problemáticas e, além disso, corrobora com a transformação social.

Domingues (2014) defende que,

[...] a formação na escola ganha sentido por ser nela onde se desenvolve o currículo de formação do aluno; é onde as dificuldades de ensino-aprendizagem manifestam-se. Na escola são mobilizados saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos, tudo isso permeado pela prática. Ela ainda favorece a troca de experiência, que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores. Por fim, a escola inclui-se no contexto de formação do docente em virtude das mudanças no campo do conhecimento que tem valorizado a epistemologia da prática, os processos de autoformação, os investimentos educativos nas situações profissionais e a autonomia dos estabelecimentos de ensino (Domingues, 2014, p. 14)

A autora supracitada realiza uma análise reflexiva importante acerca da formação de professores, ser realizada na escola, podemos dizer que a escola é o palco do aluno, nela estão as vivências, as intenções pedagógicas e individuais, os recursos materiais e humanos e o que é possível o docente fazer para ensiná-lo. Nesse sentido, este modelo de formação propicia uma reflexão colaborativa entre os envolvidos sobre tudo que influencia no processo de ensino-aprendizagem. Imbernón (2011, p. 47) diz que “[...] a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.”.

Isso posto, vale ressaltar que a formação continuada e/ou permanente não é única militante pedagógica a subsidiar a ascensão da profissão docente. A formação inicial tem a sua importância no processo da profissionalização em questão, por meio dela o professor entra em contato com as bases teóricas para construir o conhecimento pedagógico especializado. Para tanto, a Imbernón (2011, p. 64) enfatiza que “[...] as instituições ou cursos superiores deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação.”.

Franco (2016) corrobora o exposto, entendendo que

[...] a formação contínua emancipadora na escola não pode ser uma retórica de autonomia forjada num contexto de controle; não basta criar um cenário. Ela exige a organização de projetos cada vez mais autônomos, pautados pela avaliação dos sujeitos envolvidos (professores, educadores, coordenadores, diretores, supervisores, pais e alunos) em processos de autoformação individual e coletiva, ao promover a identidade institucional de cada escola (Franco, 2016, p. 66).

Nesse sentido, a escola que valoriza a formação para a emancipação dos sujeitos deve trabalhar contra as posturas opressoras e autoritárias, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar deve ser mútua.

A gestão escolar, porém, desempenha um papel importante no processo educacional, por isso necessita ser descentralizadora, trabalhar para desvelar as situações internas e externas que impeçam que cada um dos envolvidos no processo educacional participem com liberdade das tomadas de decisões da escola.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores constitui um campo estratégico para que a gestão, os docentes e demais profissionais da educação unam forças para romper com ações impostas de forma vertical, alheias à realidade da escola. Esse espaço deve possibilitar a construção de uma rede colaborativa baseada na troca de ideias, na produção de conhecimento, na pesquisa e na solidariedade, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Freire (2001) ressalta que a formação de professores, quando autoritária e imposta, baseia-se em propostas e avaliações posteriores para verificar se o que foi sugerido foi efetivamente colocado em prática. Quando uma instituição escolar se assume como autônoma apenas no discurso ou na teoria do seu projeto, essa autonomia acaba sendo disfarçada, e o fracasso escolar frequentemente é atribuído apenas a uma minoria (a escola).

Segundo Gadotti (1998),

[...] autonomia não significa uniformização. Autonomia admite a diferença e, por isso, supõe parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade. Nesse momento, lutar por uma escola autônoma-como concebemos- é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade. Pensar numa escola autônoma é lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador que não se considera mero cão de guarda de um sistema imutável, mas se sente responsável também por um futuro possível com equidade (Gadotti, 1998, p. 261).

Ao afirmar que "autonomia não significa uniformização", o autor destaca que a verdadeira autonomia envolve a capacidade de lidar com as diferenças e respeitar as diversidades, tanto dentro da escola quanto na sociedade. Nesse contexto, a autonomia não é sinônimo de isolamento ou de seguir um caminho solitário, mas de um processo de constante intercâmbio com a sociedade, o que implica na construção de uma escola em diálogo com as necessidades e desafios do mundo exterior. Ainda, defende que a escola é o lugar de interações

sociais e de parcerias intersetoriais, onde cada sujeito nela envolvida assume papéis e responsabilidades diferentes em favor da educação. Ressaltando, que a escola é a principal das instituições nesse processo, pois trabalha para formação integral do educando. Nessa perspectiva, é no trabalho colaborativo e no respeito a autonomia da escola que essas interações se fortalecem em favor de uma educação que forma para a cidadania. Portanto, formar-se e autoformar é necessário partir da reflexão e das situações problemas centrados na escola.

Diante do exposto, Freire (2001) destaca que a melhoria da educação não se funda em elaboração de guias e pacotes para professores seguirem, sobre esse assunto, ele diz:

Percebe-se que como tal prática transpira autoritarismo. De um, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos professores que para fazê-lo, devem recorrer aos guias. Uma das conotações do autoritarismo é a total diferença nas possibilidades dos outros. (Freire, 2021, p. 37).

Diante disso, a formação continuada de professores faz sentido quando está alinhada aos desafios reais da sala de aula e se expande para todo o ambiente escolar. Ela deve estimular a reflexão crítica sobre a realidade social, proporcionar o estudo de teorias que fundamentem a prática pedagógica e contribuir para a superação de uma educação tradicional e autoritária. Dessa forma, é possível promover uma abordagem educativa que reconheça o educando em sua totalidade, respeitando suas experiências e potencialidades, favorecendo uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Ademais, proporciona o intercâmbio de experiências entre professores iniciantes e experientes, estimula a autoformação, constrói uma rede colaborativa de diálogos, estudos e pesquisa com o objetivo de fortalecer a autonomia do colegiado em favor de uma educação emancipatória. Enfim, a formação deveria dotar o professor de recursos intelectuais que sejam úteis para a melhoria do seu trabalho em sala de aula e que contribua para formação da consciência crítica dos sujeitos para compreender a realidade social, política, cultural e econômica que perpassa pela escola.

O PPP é um instrumento global da escola, que organiza as decisões do coletivo, visando construir caminhos que superem os desafios que a instituição enfrenta, de ordem interna e/ou externa. Uma escola sem o PPP centrado em conhecer a realidade de sua comunidade educativa, sua estrutura física, financeira e burocrática, que não está voltado a solucionar as problemáticas relacionadas à prática docente, e que não valoriza a identidade dos segmentos que a compõem, serve apenas para cumprimento burocrático. Por isso,

acreditamos na importância de sua existência, pois o PPP expressa a escola que temos, a que sonhamos e a os avanços eventualmente alcançados. E isso é possível quando está conectado a um projeto de formação como espaço para o professor refletir sobre a práxis de sua ação pedagógica e cria um ambiente formativo-reflexivo que possa induzir o desenvolvimento de estratégias para a melhoria de sua prática educativa.

4.3 Escola democrática e participativa

Nessa seção, abordaremos a temática “Escola democrática e participativa”, com o objetivo de apresentar a importância da gestão democrática e participativa no contexto educacional, bem como no processo formativo dos professores partindo das necessidades e interesses da escola.

Desse modo, esta seção tem o propósito de apresentar a concepção de escola e gestão democrática participativa a partir do que trazem os autores Carvalho (2017), Lima (2007); Freire (1991, 2011), Paro (2007), Sá (2011) com o intuito de aprofundar a reflexão acerca dos instrumentos que a escola precisa para organizar sua proposta pedagógica, subsequente melhorar a qualidade da prática educativa para cumprir a sua função de formar cidadãos críticos, participativos, criativos e autônomos.

Para elucidar e melhor compreender o que pretendo discutir ancorado na reflexão de Carvalho (2017) e Garske (2017) que

[...] a gestão democrática tem por finalidade a melhoria da qualidade da governação na escola, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino, que sem dúvida, está inter-relacionado à construção coletiva de uma proposta pedagógica. Porém, a sustentação fundamental para a construção de uma proposta educativa e pedagógica deve ser garantida, através da formação permanente dos educadores. Isso significa entender que no processo de organização da escola a gestão constitui uma “dimensão do próprio ato educativo”. Neste ponto, se justifica a participação ativa dos professores na dinâmica da gestão da escola (Carvalho; Garske, 2017, p. 14).

Nessa perspectiva, ressaltamos que a escola possui uma função política, portanto, a participação da comunidade educativa deve estar presente na tomada de decisões do contexto educacional. Mobilizar os diferentes segmentos que compõe a escola para uma participação ativa nas ações que perpassa por ela é função primeira da gestão escolar. Uma escola democrática participativa não está vinculada somente à garantia da eleição para o cargo de direção escolar, coordenação pedagógica e/ou secretário/a, mas no engajamento de todos os

envolvidos no processo educacional, na perspectiva da formação da subjetividade democrática, para o exercício da cidadania na sociedade.

Assim, a gestão que valoriza o grupo na tomada de decisões costuma promover um ambiente educativo mais alegre, colaborativo e comprometido com a qualidade do trabalho que se propõe a desenvolver. Já aquela que centraliza e executa ordens burocráticas sem o diálogo com a comunidade educativa, cumpre o planejamento do órgão central sem questionar sobre os benefícios que ele pode trazer para a equipe escolar, bem como os desafios que poderão enfrentar ao desenvolvê-lo, aceita a realizar ações programadas de cima para baixo sem analisar e refletir criticamente, costuma desenvolver a prática do autoritarismo, desarticula o grupo do trabalho coletivo, esta geralmente, se preocupa mais com os resultados do que com a qualidade do trabalho educativo. Lima (2007) explica sobre a importância de uma administração democrática participativa, sobretudo sobre o cargo de direção escolar. Segundo a autora este cargo é determinante para uma política de administração escolar que pretende a ascensão da qualidade da escola pública. Freire (1991) é um exemplo real de administração pública que priorizou o coletivo, o trabalho em equipe, sem perder a autoridade, a seriedade com o trabalho enquanto gestor da secretaria municipal de São Paulo. Para o autor os princípios de participação, autonomia e descentralização das decisões são pontos de partida para a construção da gestão democrática participativa. E Freire (1991) acrescenta que:

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que a respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir (Freire, 1991, p. 25)

O autor mostra a importância de respeitar e dialogar com os professores, reconhecer seu papel na educação. Ele defende uma abordagem de gestão escolar que valoriza a participação dos professores e promova um ambiente de confiança e cooperação, ao invés de uma prática autoritária e impositiva. Segundo Freire (1991) a escola precisa pensar, organizar e executar programas de formação permanente para os professores, “formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.25).

Nesta perspectiva, diz a autora Lima (2007)

Dessa forma, a escola, como local de formação de profissionais criativos, críticos e reflexivos, é um instrumento social de contraposição às formas autoritárias que permanecem na educação, ao longo da história educacional brasileira. É uma escola que procura alternativas para poder não apenas sobreviver, mas resistir e lutar contra o emaranhado de contradições e negações existentes no contexto atual e defender a prioridade de que a educação deve ser alvo (Lima, 2007, p. 30).

A supracitada autora traz uma reflexão importante sobre a função da escola, como local que deve formar profissionais preparados para atuarem com autonomia, criticidade, criatividade contra quaisquer formas autoritárias de poder que a escola tiver que enfrentar para cumprir seu papel de formar para a cidadania. Lima (2007, p. 30) diz que “[...] assim também, ao não considerar o relacionamento humano, os conhecimentos, os valores, e as visões dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, promove o que Paulo Freire denomina de “invasão cultural”, presente na teoria antidialógica” (Lima, 2007, p.30).

Pensando a educação, a formação da pessoa, sua relação e atuação na sociedade, Freire (1991), ressalta que a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade, mas tem um importante papel nesse processo. De acordo com Freire “[...] finalmente só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade” (Freire, 1991, p. 53). Levando em consideração que a escola tem uma função social, ensinar para a cidadania significa incluir todos os estudantes no processo educativo, respeitando suas diferenças sociais, culturais, econômicas, religiosas, de gênero, o ritmo e o potencial de cada um. Além de prepará-los para a construção de sua identidade, a escola também desempenha um papel importante na influência das escolhas que os alunos fazem, orientando-os na busca por uma vida digna. O autor, diz também para que a escola possa introduzir mudanças democráticas, ela deve ser administrada por gestores que sabem ouvir e dialogar com o próximo.

Paro (2007, p. 21) ao refletir sobre o sentido e significado da educação no processo de formação humana, enfoca que “o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social”. Dessa forma, a educação não é simplesmente repasse de informações, ela tem o papel de contribuir para a construção da identidade pessoal do sujeito e contribuir para a convivência em grupo.

Em relação a esse assunto, Paro (2007) esclarece que

[...] no contexto de uma sociedade democrática, a função da escola sintetiza-se na formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social. Enquanto a primeira dimensão exige a assunção do homem como sujeito (autor, portador autônomo de vontade), a segunda assume a necessidade de convivência livre (entendida a liberdade como construção histórica) entre sujeitos individuais e coletivos (Paro, 2007, p. 34).

Ainda, em consonância com o pensamento de Paro, compreendemos que na centralidade da educação está o ser humano, por isso que constitui processo e produto da educação. Dessa forma, os conteúdos escolares devem se interligar com a cultura, os valores, as crenças, os comportamentos, os hábitos e as escolhas dos envolvidos no processo educativo,

ademais, contribuir para o seu desenvolvimento integral. Partindo dessa perspectiva, a prática educativa não deve seguir uma lógica autoritária, mas dialógica, porque o processo educativo é inseparável do mundo em que está inserido. Na perspectiva da educação cidadã, a escola para se resultar em qualidade social, precisa ser o espaço para pensar a educação, a partir de sua realidade, com os sujeitos que a compõem.

A LDB de 1996, em seu Art. 14, determina que as leis dos respectivos estados, municípios e do Distrito Federal definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades. No entanto, em relação ao processo de escolha dos gestores escolares das escolas da rede estadual de ensino em Mato Grosso, houve um retrocesso em se comparando com outras administrações anteriores, no que diz respeito à participação da comunidade educativa (pais/responsáveis, professores e demais profissionais) na escolha de seus representantes para a direção escolar. De acordo com Sá (2011, p. 64) “[...] historicamente, o jeito de organizar a escola está também baseado nos princípios Tayloristas e ainda há muito que avançar na superação desses paradigmas para a construção da gestão como um processo participativo e democrático.”

Partindo do pressuposto de que a escola desempenha um papel social, precisa ser entendida como local de convivência das diferenças, socialização dos saberes, que não exclui, mas acolhe a todos os estudantes, professores e demais funcionários. Portanto, deve pautar-se na promoção humana, na valorização da participação do coletivo e na formação para a cidadania. Dessa forma, a equipe gestora, bem como o PPP, constitui um papel importante no processo educacional, pois a partir da gestão participativa há a possibilidade da mobilização para a construção de um PPP centrado nos sujeitos, em suas necessidades, em observância a realidade da escola.

Na compreensão de que a educação é um ato político, e que, portanto, não há neutralidade no processo educativo, Freire explica que “para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a ser encarnados [...]” (Freire, 2011, p. 108). A formação e atuação do professor o envolvimento na luta pelos direitos sociais faz parte da natureza humana. Sobre isso, Freire (2011) acrescenta:

[...] o que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode (Freire, 2011, p. 110).

Em conformidade com o autor, podemos dizer que a escola não pode aceitar as ordens de cima para baixo seja das relações internas e externas que a escola estabelece com o órgão central e com a comunidade educativa, por exemplo, como se fossem verdades absolutas, nem pensar que um curso, uma palestra, uma formação pontual, pode mudar o mundo, mas é na relação com outro e nas experiências compartilhadas entre os envolvidos no processo educacional que a educação vai se efetivando e o mundo vai se construindo. De acordo com Lima (2007),

O projeto de administração escolar, portanto, privilegiará a autonomia, a participação e a divisão de responsabilidades no interior da unidade escolar, utilizando alguns instrumentos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma administração democrática como por exemplo, o Conselho da Escola, o Grêmio Estudantil, o Projeto Político- Pedagógico e um programa de Formação Continuada dos Professores (Lima, 2007, p. 69).

De acordo com a autora, quando a escola utiliza instrumentos legais que promovem a escuta, reúne e acolhe os diferentes posicionamentos do colegiado na tomada de decisões, ela assume uma postura política e democrática. É por meio das vozes da equipe escolar que se constroem caminhos capazes de contemplar todas as diferenças. Consideramos que a escola deve ter autonomia para buscar compreender os rumos a serem seguidos, desenvolvendo, assim, uma prática de gestão que rompa com o autoritarismo, valorize o diálogo e não fique à mercê da imposição e manipulação de outras entidades, do órgão central que delibera sobre a educação e/ou de grupos que compõem a sociedade. A escola precisa de liberdade para seguir os caminhos em razão da emancipação das pessoas.

A próxima sessão traz uma reflexão de como a política de formação continuada para os profissionais da educação do estado de MT tem se configurado nos últimos 20 anos.

4.4 Formação de professores no contexto da política de educação de MT: como foi e como está sendo

Esta parte do texto apresenta uma reflexão sobre como a política de formação continuada para os profissionais da educação do estado de MT tem se configurado nos últimos 20 anos. Esta reflexão também destaca que a política de formação para profissionais da educação do estado de MT passou por várias mudanças entre as décadas de 2003 a 2024. No período de 2003 a 2021, o Cefapro era o principal responsável por acompanhar e auxiliar as escolas na organização das formações.

O quadro abaixo mostra a ampliação dos Cefapros em várias regiões:

Quadro 5 - Polos dos Cefapros

Ano de criação	Polo	Decreto de criação
1997	Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis	2007 de 29/12/1997
1998	Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres	2319 de 08/06/1988
1999	Juína, Alta Floresta, barra do Garças e Confresa	0053 de 22/03/1999
2005	Tangará da Serra	6824 de 30/11/2005
2008	Primavera do Leste	Lei 9.072 de 24/12/2008

Fonte: produzido pela autora

Na proposta de criação dos Cefapros, as escolas da rede estadual de ensino de MT, que assumiam o protagonismo da formação de professores. Caberia a referida instituição a função de acompanhar, orientar e realizar as intervenções quando necessárias. Porém, no decorrer da implantação do Cefapro, via Seduc-MT, os processos formativos foram se modificando.

O Projeto Sala de Professor implantado em 2003, possuía carga horária específica destinada às formações, que se concentravam em estudos voltados para o diagnóstico da realidade escolar, aprofundamento teórico e planejamento de intervenções pedagógicas visando a melhoria do ensino aprendizagem. Embora, a formação também contemplasse a formação para os profissionais da educação, tinha como foco a formação para o docente. Como é possível observar no excerto abaixo:

De acordo com o orientativo Seduc/MT,

Sala de Professor constitui-se um trabalho voltado a formação continuada, que tem como objetivo organizar no interior da escola Grupos de Estudos com professores comprometidos com a qualidade do ensino prestado a sociedade. Esta proposta de trabalho surgiu de um desejo originado do meio da classe docente que veio subsidiar a proposta de integrar e articular os Programas e Projetos de Formação Continuada existente, buscando a interface e a interlocução deles com a Política de Formação do Estado. Idéia essa fortalecida com a criação da Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação, que apresenta sua política de formação dos profissionais da Educação, especialmente a dos docentes, foco deste documento.

“Sala de Professor” representa para a classe, uma porta aberta as novas tendências da linha de pensamento da Educação, isso porque os professores estarão sendo mobilizados para refletir sobre sua ação pedagógica, tornando protagonista e co-participe do processo de mudança educativa sensibilizando os Profissionais da Educação na escola a ter um espaço democrático, efetivando assim a Política de Governo que delega à Educação a materialização da democracia no ambiente escolar (Orientativo Seduc/MT, 2003, p. 4).

Conforme o orientativo os professores se reuniam para refletirem sobre a prática educativa, a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento profissional centrado nos problemas da escola. De acordo com Carvalho “[...] a formação permanente possibilita ao educador extrair da reflexão produzida dos fenômenos reais que se desenrolam no espaço da

escola, a mudança transformadora da prática na qualidade da educação desejada” (Carvalho, 2019, p. 17).

Deste ponto de vista, podemos inferir que a política de educação, no estado de Mato Grosso, implantou o projeto de formação de professor centrada na escola.

Em 2011, foi implantado o Sala de Educador, com o objetivo similar ao Projeto Sala de Professor, ou seja, reunir grupos de professores para estudos sobre situações pedagógicas a partir dos próprios sujeitos e desafios da escola, porém as temáticas abrangiam os interesses dos demais funcionários.

De acordo com o Parecer Orientativo nº 01/2011 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2011

[...] a Secretaria de Estado de Educação/ Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação implantou e implementa o Projeto Sala de Educador, cujo principal objetivo é fortalecer a escola como locus de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação (Parecer Orientativo nº 01/2011, p. 2)

Em 2016, foi implantado o PEIP- Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica, conforme a Portaria Nº 161/2016/Seduc, que diz

A reorganização das Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso, com a inserção da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual – ADEPE/MT - e do Programa de Gestão para Resultados, dentre outros, está sendo determinante para as orientações relativas à elaboração e efetivação do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica – PEIP - o qual se constitui em instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso (Portaria nº 161/2016, p. 4).

Após a implementação, pelo governo de MT, da avaliação de resultados nas escolas, a formação continuada de professores passou a ter como foco os resultados de aprendizagem obtidos pelos estudantes. Embora os grupos de estudos fossem liderados pelos próprios professores, o rendimento dos alunos tornou-se o principal objeto de análise desses profissionais. Os desempenhos dos estudantes nas avaliações orientavam o desenvolvimento dos estudos e das intervenções pedagógicas, com o objetivo de recompor a aprendizagem e melhorar os resultados educacionais.

E logo no ano posterior (2017) veio PEFE- Programa Pró-escolas Formação na Escola, que incluiu a formação nas escolas em parceria com os formadores do Cefapro, Seduc, MEC, Instituições de Ensino Superior e outros órgãos do governo.

O PEFE propõe um olhar sobre a formação continuada que considera os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação, mas, principalmente, a relação deles com a prática pedagógica a partir de um diagnóstico situacional com

o emprego de técnicas e recursos que apontam as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no âmbito do processo ensino aprendizagem. Para elaboração do diagnóstico devem ser considerados os objetivos de aprendizagem, os descritores e o projeto político pedagógico - PPP. Destaca-se ainda, que o diagnóstico deve considerar os resultados das avaliações de larga escala e avaliações realizadas no cotidiano escolar. A partir desse diagnóstico, elaborar intervenções pedagógicas que visem a superação das dificuldades percebidas (Orientativo Prá escolas formação Seduc/MT, p. 2-3).

O PEFE, também apresentava uma proposta de formação continuada de professores centrada em resultados das aprendizagens dos estudantes. O ponto de atenção das práticas formativas era o diagnóstico situacional do desempenho da escola nas avaliações internas e externas e realidade da escola. As ações formativas eram realizadas em parcerias com outras instituições.

Em 2019, foi implantado o projeto de formação na/da escola que traz como proposta de a formação:

O desenvolvimento do projeto abarca a compreensão da sua importância por parte dos professores, gestores escolares, TAE e AAE, assim como o entendimento de que o processo formativo se dará a partir de dois campos: Prática Pedagógica e Atualização Profissional, ambos construídos a partir de uma base teórica selecionada pela escola e em conjunto com o Cefapro na perspectiva de se aperfeiçoar e desenvolver as novas práticas adquiridas no ambiente de trabalho (Orientativo Formação na/da escola, p. 8)

Nessa perspectiva, a formação continuada dá ênfase à prática pedagógica e à constante atualização profissional. Esses campos eram desenvolvidos em parceria entre a escola e o Cefapro, com a intenção de promover práticas inovadoras fundamentadas em estudos teóricos, o objetivo dos estudos eram aperfeiçoar o desenvolvimento profissional.

O orientativo 2020, intitulado Projeto Sala do educador

O Projeto de Formação da/na Escola, doravante denominado Sala de Educador, é o desdobramento das ações formativas advindas das necessidades evidenciadas no diagnóstico da escola e das diretrizes das Políticas Públicas Educacionais. O Projeto Sala de Educador é responsável pela articulação entre os estudos teóricos, metodológicos e a prática pedagógica e educativa em todo o percurso do ano letivo, devendo ser planejada a partir das evidências em uma avaliação processual (Orientativo Seduc-MT, p. 4).

O orientativo resgata o nome Projeto Sala de Educador, como uma proposta formativa que integra o diagnóstico da escola com as diretrizes da política pública educacional de MT. Nesse contexto, os professores desenvolviam seus estudos unindo teorias, práticas educativas e as trajetórias percorridas no ensino, baseando-se nas avaliações processuais realizadas pelos estudantes. Foi o ano da pandemia do Covid-19 e as formações realizadas foram online, via meet e teams, com ênfase nas tecnologias.

Em 2021, as escolas receberam o orientativo pedagógico 001/2021/SAGE/SEDUCMT de 29/01/2021, com orientações focadas no acolhimento da comunidade educativa e na implementação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional. Além disso, foram realizadas intervenções para recompor as habilidades defasadas dos alunos, prejudicadas pelo distanciamento social.

Diante do exposto, observamos que os documentos que regulamentaram os processos formativos nas escolas da rede estadual de MT, acima citados foram se modificando a partir da Seduc-MT assumir a política educacional de formação para os professores visando mudanças no processo de ensino-aprendizagem das escolas, com a implantação do material estruturado de ensino e com base nos resultados dos índices das avaliações realizadas pelos estudantes.

A partir do ano de 2022, a formação de professores realizada nas escolas públicas estaduais de MT passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, que dispõe sobre o Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. O quadro a seguir apresenta os principais pontos do referido documento.

Quadro 6 - Pontos centrais do conteúdo e metodologia da formação expressos no Decreto 1497/22

Monitoramento do desenvolvimento da educação estadual	Pilares estratégicos para alcançar as metas estabelecidas no Programa Educação - 10 anos	Políticas relacionadas aos pilares
Ideb	Impacto educacional	Política Pública de Sistema Estruturado de Ensino Política Pública de Alfabetização Política Pública de Educação em Tempo Integral Política Pública de Novo Ensino Médio Política Pública de Avaliação Política Pública de Línguas Estrangeiras Política Pública de Escolas Militares
Taxa de alfabetização	Equidade e diversidade	Política Pública de Educação para Jovens e Adultos Política Pública de Educação Especial Política Pública de Educação Indígena Política Pública de Educação Quilombola Política Pública de Educação do Campo Política Pública de Acesso e Permanência Política Pública de Bem-Estar Social Política Pública de Uniformes Escolares Política Pública de Materiais Escolares
Taxa de abandono	Tecnologia e educação	Política Pública de Projetos Pedagógicos Complementares Política Pública de Tecnologia no Ambiente Escolar

	Valorização profissional	Política Pública de Formação Continuada de Professores Política Pública de Valorização Profissional Política Pública de Descentralização da Gestão de Pessoas
	Gestão para resultado	Política Pública de Implementação das DRE's Política Pública de Gestão Escolar Política Pública de Regime de Colaboração Política Pública de Gestão Integrada
	Infraestrutura	Política Pública de Infraestrutura Escolar Política Pública de Gestão do Patrimônio Política Pública de Transporte Escolar Política Pública de Alimentação Escolar Política Pública de Aquisições

Fonte: produzido pela autora.

Em 2023, a SEDUC-MT, criou um plano de desenvolvimento profissional para os professores e demais servidores das escolas públicas da rede estadual de ensino, a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo, com o propósito de melhorar os resultados educacionais, IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e os resultados das avaliações internas e externas, bem como enfatizando a recomposição da aprendizagem.

De acordo com o documento, que trata da questão da formação,

A formação continuada é necessária que aconteça de forma permanente, pois possibilita desenvolver competências técnicas, pedagógicas e comportamentais necessárias para a melhoria das ações educacionais e gerenciais, com vistas à Recomposição da Aprendizagem. (Plano de Formação dos Profissionais da Educação -MT, Edição 1-março 2023, p. 5)

Dito isso, podemos inferir que, a partir da criação desse plano, os profissionais passaram a realizar as formações nas modalidades presencial, híbrida e EAD. O processo formativo passou a ocorrer por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP), da plataforma Plural, do programa Escolas Conectadas e/ou de outras plataformas indicadas pelo órgão central, bem como de forma híbrida, dentro da carga horária destinada ao exercício de suas funções laborais.

Ao revisar os orientativos acima citados sobre a política de formação ao longo dos anos de 2003 a 2023, pautados na qualidade da educação, na melhoria da aprendizagem dos estudantes e no aperfeiçoamento profissional, observamos que, a partir de 2022, houve muitas mudanças em relação aos anos anteriores, especialmente no que diz respeito à autonomia das escolas para planejar e desenvolver um plano de formação baseado em sua própria realidade. Lembrando, que nesse período os Cefapros foram diluídos e foi instituído as Diretorias

Regionais de Educação - DREs no âmbito da Seduc, a partir da Lei Nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022, que são responsáveis por demandarem sobre a formação dos profissionais da educação. Os principais formadores são os próprios profissionais que atuam no órgão central, que também desenvolvem o papel de formar os multiplicadores para atuarem nas escolas. Os multiplicadores são selecionados por meio de seletivo e recebem bolsas para desempenharem a função de formadores multiplicadores das DREs nas escolas da rede estadual de ensino de MT. Os estudos ocorrem na modalidade presencial e híbrida.

De acordo com o Plano de Formação dos Profissionais da Educação -MT, Edição 1-março 2023,

A formação será dividida em três formatos: Presencial, à distância e híbrida. Presencial: Será realizada por meio de palestras, workshop, formação, treinamento, circuito formativo, oficinas, entre outras metodologias ativas; Distância: Será realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP), bem como plataformas próprias de parceiros; Híbrida: As atividades dos cursos serão desenvolvidas em dois modos, contemplando as aulas presenciais e a distância, sendo que parte destas atividades remotas acontece de forma assíncrona e a outra de forma síncrona.

A formação desenvolvida pelos professores e demais agentes da escola, sob a organização e orientação da DRE/SEDUC/MT, a partir da Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022, suscita preocupação entre os docentes ao dispor um programa de formação para os profissionais da educação. Essa preocupação é ainda maior para aqueles que acreditam no trabalho colaborativo e no fortalecimento dos grupos de estudos como forma de resolver as problemáticas da escola por meio de consensos. O novo formato direciona a formação para a realização de atividades em plataformas digitais de forma individual, dificultando a possibilidade de encontros presenciais coletivos que promovam a reflexão conjunta sobre a práxis pedagógica.

Em vista disso, ressaltamos que para uma possível reversão da situação posta, teria que a escola buscar desenvolver aquilo que paro (2001, p. 52) diz “[...] na realização da educação escolar, a coerência entre meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto a organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas”.

Dessa forma, a escola precisa elaborar um plano de formação continuada de professores que contemple as reais necessidades da instituição, com ações voltadas para reduzir a distância entre o que é projetado como ideal e o que é possível realizar. É fundamental colocar em prática princípios pautados na cooperação humana e na solidariedade para a construção do PPP, concebido a partir de uma perspectiva participativa. Esse projeto

deve orientar as ações do processo formativo dos professores, considerando seus desafios, sonhos e possibilidades de concretização, com um caráter transformador da realidade.

No entanto, ao analisar o PPP da escola pesquisada, observamos que as ações formativas planejadas não apresentam uma perspectiva diferente do modelo estabelecido pelo orientativo que regulamenta as formações em plataformas digitais.

Em relação à percepção da comunidade educativa sobre a sistemática de organização da formação continuada dos docentes, conforme delineada no PPP, presente no Marco situacional

Sistêmica de organização da formação docente: a organização da formação continuada é de suma importância para o desenvolvimento profissional, especialmente em um mundo globalizado onde as informações são veiculadas rapidamente e em grande variedade. Para garantir um ensino de qualidade, é fundamental que os docentes e demais profissionais da comunidade educativa participem de formações que estejam alinhadas com o currículo escolar, proporcionando os conhecimentos necessários para desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e significativas, capazes de engajar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Essas formações devem também promover a reflexão sobre a prática pedagógica no contexto educativo e sobre as demandas sociais presentes na escola. Atualmente, a escola participa de formações em serviço de maneira assíncrona e síncrona, utilizando plataformas como AVA-DEP, Escolas Conectadas e outras desenvolvidas pelos multiplicadores da DRE-Primavera do Leste. No entanto, compreendemos que as atuais formações em serviço, principalmente aquelas realizadas via plataforma digital, carecem de um elemento essencial: a colaboração e a aprendizagem entre os membros da comunidade educativa. A implementação das plataformas virtuais no processo formativo dos professores e demais profissionais muitas vezes acarreta na perda da oportunidade valiosa de promover o compartilhamento de experiências, a troca de ideias e a discussão de práticas pedagógicas entre os docentes e demais profissionais. Esses momentos são fundamentais não apenas para o desenvolvimento profissional individual, mas também para fortalecer a prática colaborativa dentro da escola. A interação direta entre os educadores e profissionais da própria escola, em encontros presenciais proporciona um espaço para o diálogo aberto e a construção coletiva de conhecimento. Essa troca de experiências e perspectivas enriquece o processo formativo, permitindo que os docentes e demais profissionais aprendam uns com os outros e se ajudem mutuamente. Dessa forma, os docentes e demais profissionais se tornam agentes ativos na construção de uma escola mais inclusiva, democrática e participativa (texto extraído do PPP/2024 da pesquisada).

Ainda no PPP da escola no diagnóstico da realidade escolar:

De acordo com LC/050/01 de outubro de 1998 e a 206/29 de dezembro de 2004, que trata das propostas de estudos e formação continuada dos profissionais da Educação, a Escola João Pedro Torres no ano de 2023, ofertou junto a Seduc/DRE-MT as seguintes formações e áreas: Matemática, formação em serviço, AVA-DEP, matemática e suas tecnologias e matemática financeira, escolas conectadas; Língua Portuguesa, formação em serviço, AVA-DEP, Linguagem e suas tecnologias, escolas conectadas; Mais inglês. Não foi ofertado cursos e formação continuada para os cargos de TAE (técnico Administrativo Educacional), AEE (Apoio Administrativo Educacional). Em 2024, estão disponíveis as formações em serviço para as áreas de Linguagem- língua portuguesa, educação física); Matemática; Mais Inglês, para

professores pedagogos e sala de recursos. Na plataforma digital Avadep e Escolas conectadas são disponibilizadas diversas formações para as diversas áreas do conhecimento e atuação profissional (fragmento do texto extraído do PPP/2024 da pesquisada).

Fica explícito, no texto exposto, tanto no marco situacional quanto no diagnóstico da realidade escolar, que os sujeitos da escola pesquisada compreendem que a formação é importante para melhorar o desenvolvimento profissional, o ensino-aprendizagem, bem como toda prática educativa.

Contudo, sobre a formação continuada docente, os sujeitos demonstram consciência de que a formação realizada em plataformas digitais não promove mudanças significativas no que diz respeito à transformação da realidade. Isso ocorre porque esse formato desarticula o planejamento sob uma perspectiva participativa, na qual o consenso, o intercâmbio de ideias, a cooperação e a solidariedade são elementos essenciais para o fortalecimento da democracia.

Além disso, essa desarticulação acarreta prejuízos para a mediação dos objetivos educacionais, uma vez que os meios para os alcançar não podem ser dissociados do contexto coletivo. Por isso, a convivência e a cooperação entre os sujeitos devem ser valorizadas para a efetiva concretização desses objetivos.

Na visão de Carvalho (2017),

A educação é um direito social. Um ato político de cidadania que expressa a liberdade humana. O papel da educação nesta perspectiva é contribuir com o desenvolvimento humano, principalmente, no aspecto de construção do conhecimento, enquanto condição para sua emancipação. A reinvenção do mundo e do sujeito neste contexto tem substrato o conhecimento em sua dimensão teórica e práxis no mundo. A questão fundamental para compreender é diante de uma educação como direito social é que toda teoria é teoria de uma práxis e toda práxis está circuncisa a uma teoria que precisa ser desenvolvida. Neste caso, especificamente na organização do trabalho pedagógico e formação permanente do professor na escola (Carvalho, 2017, p. 18-19).

O trabalho em equipe é fundamental no processo de construção do conhecimento, pois a diversidade de saberes enriquece as práticas educativas. Dessa forma, as políticas educacionais deveriam possibilitar que as escolas tivessem a autonomia para criar estratégias voltadas à identificação e à resolução de problemas reais, de acordo com as condições específicas de cada instituição, oferecendo o suporte necessário para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, é essencial investir na elaboração de diretrizes que valorizem a formação de professores centrada no protagonismo docente.

Além disso, a política de formação continuada de professores contribui para a transformação e construção do saber docente, sobretudo quando é desenvolvida com base nas individualidades de cada profissional e especificidades de sua área de atuação, bem como a

caracterização da instituição, incluindo o público que atende, a estrutura física, pedagógica e burocrática. Essa ótica contextualizada permite que a formação continuada de professores não seja apenas uma atualização teórica, mas uma prática reflexiva e integrada à realidade cotidiana da escola, possibilitando a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo que valoriza a diversidade educativa e a produção de saberes.

A formação é obrigatória para os professores da rede estadual de ensino de MT, conforme o Programa Educação 10 anos, está dividida em três formatos: presencial, à distância e híbrida. A formação presencial é realizada por meio de palestras, workshops, treinamentos, circuitos formativos e oficinas entre outras metodologias ativas. Já a distância é realizada por meio do Avadep, bem como plataformas de parceiros. A forma híbrida tem as atividades dos cursos desenvolvidas em dois modos, contemplando as aulas presenciais e a distância, sendo que (parte destas atividades remotas acontece de forma assíncrona e outra síncrona).

A formação continuada pode ser desenvolvida centrada ou não na realidade em que a comunidade educativa está inserida, bem como pode estar condicionada apenas à progressão na carreira por meio de resultados. Quando é realizada de forma desvinculada da prática educativa, pode levar os professores a uma sobrecarga de trabalho, especialmente em relação ao processo autoformativo. Ou seja, considerando que o(a) professor(a), para desenvolver determinado conteúdo ou área que exija conhecimento aprofundado, ou para solucionar alguma problemática que surja em sala de aula e que extrapole sua competência profissional, necessita de orientação, pesquisa e estudos.

Dessa forma, quando não há valorização da carreira, com a inclusão do momento formativo dentro da carga horária prevista para formação e com base na realidade do professor, ele acaba tendo que buscar tempo extra para desenvolvê-la. Isso acarreta, muitas vezes, a exaustão de muitos docentes, além de resultar na baixa qualidade dos resultados da prática educativa e na falta de estímulo para participar de formações impostas pelo órgão central, especialmente quando essas não estão conectadas com suas reais demandas formativas.

Voltando para a questão de como a formação continuada docente está sendo construída no PPP, é possível afirmar que a escola que pensa em desenvolver uma educação emancipatória, precisa pensar em um projeto educativo que tenha coerência com a sua realidade, pois a implantação da formação docente por meio da plataformização na rede pública estadual em Mato Grosso, tem demonstrado o enfraquecimento da formação centrada

na escola, acarretando prejuízos no fortalecimento do planejamento do PPP, na perspectiva participativa em busca pela resolução dos problemas reais que a escola enfrenta.

Dessa forma, podemos afirmar que o PPP seria, pelo menos, um mecanismo para tentar evitar que esse modelo de formação imposto seja a única abordagem desenvolvida pelos professores, pois ele resulta na mera reprodução de práticas educativas que podem ou não contribuir para o aprimoramento profissional e a melhoria da educação. Além disso, esse modelo impossibilita a cooperação entre os envolvidos.

Para sintetizar, a seguir, serão apresentados os quadros com a linha do tempo, destacando os elementos constitutivos do processo formativo de professores, comparando como a formação continuada era construída por meio do CEFAPRO e como está atualmente planejada com base no PPP da escola pesquisada.

Quadro 6 – Linha temporal sobre o processo formativo de professores na rede de ensino pública estadual de MT

Ano	Principais elementos do processo formativo
2003	Acompanhado pelo CEFAPRO; desenvolvido de forma presencial. O projeto intitulado de Sala de Professor, possuía as temáticas discutidas pela comunidade educativa, juntamente, com o Cefapro; Grupo de estudo com carga horária específica dentro da hora-atividade.
2011	Mudança na nomenclatura do projeto de formação – passa a ser chamado: Sala de Educador. Escola como locus de formação continuada. As temáticas abrangem outros segmentos.
2016	Mudança na nomenclatura – passa a ser chamado: de Projeto de Estudos e Intervenção pedagógica. Estudos coletivos com base nos resultados da avaliação diagnóstica do ensino público estadual e produção de intervenções a partir de diagnóstico.
2018	Mudança na nomenclatura – passa a ser chamado: Pró-escolas, formação na escola; grupos de estudos presenciais em parceria com o CEFAPRO, SEDUC/MT, MEC, a partir do diagnóstico situacional que apontam as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no âmbito do processo ensino aprendizagem.
2019	Mudança na nomenclatura – passa a ser chamado: Formação na/da escola, propostas das temáticas selecionadas pela escola em conjunto com o CEFAPRO, com vistas o aperfeiçoamento e desenvolvimento de novas práticas adquiridas no ambiente de trabalho.
2020	Mudança de nomenclatura – Projeto Sala de Educador, ações formativas advindas das necessidades evidenciadas no diagnóstico da escola e das diretrizes das Políticas Educacionais. Desenvolvido ao longo do ano letivo, planejada a partir das evidências da avaliação processual. O processo formativo passou a ser a remoto devido o distanciamento social causado pela pandemia do COVID-19, os estudos eram direcionados pelos integrantes do CEFAPRO.
2021	Processo formativo focado no socioemocional dos professores, estudantes e demais funcionários; temáticas desenvolvidas com foco na recomposição e defasagem da aprendizagem, devido a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia. Nesse período, também continuou com o processo formativo remoto e o híbrido.
2022, 2023 e 2024	Em 2022, diluiu o CEFAPRO e instituiu as DREs. A formação de professores passou a ter foco na melhoria dos índices educacionais, realizados de forma presencial, híbrida e EAD, com a maior carga horária destinada aos cursos em plataformas com direito a gratificação para quem atingir a carga horária estipulada pelo governo nestas plataformas.

Fonte: produzido pela autora

Quadro 7 – Como os sujeitos da pesquisa enxergam esse movimento envolvendo o processo formativo que está posto hoje nas escolas da rede de ensino público estadual

Ano	Elementos principais extraído das vozes dos professores entrevistados
2024	<p>Formações desconectadas da realidade da escola; Formações pré-determinadas pelo órgão central; Utilização excessiva das tecnologias (plataformas) nos momentos das formações; Plataformização adotada como meio de execução das formações; Formações feitas em plataformas digitais sem a promoção do diálogo entre os agentes educacionais (gestão, professores e demais funcionários). Não contempla as reais necessidades dos professores; Formações voltadas para o cumprimento das metas estabelecidas, visando alcançar a carga horária anual de formação continuada estabelecida pelo órgão central para ganho de bonificação no final do ano. Formação meritocrática Cumprir exigências da DRE; Formação engessada; Falta autonomia da escola A sobrecarga de atividades nas plataformas digitais, tanto para a realização de formações quanto para a utilização em sala de aula, onde os alunos realizam tarefas e avaliações.</p>

Quadro 8- Como direção e coordenação escolar enxergam como está hoje o processo formativo dos professores

Ano	Elementos principais extraído das vozes da direção escolar e da coordenadora pedagógica acerca da formação continuada de professores
2024	<p>Resultados esperados são alcançados Gestão humanizada, presente no processo de formação Existe diálogo entre a equipe gestora, professores e demais funcionários As formações realizadas são essenciais para o aperfeiçoamento das práticas dos professores Acompanham as formações, incentiva e motiva a participação nas mesmas</p>

5 DIALOGANDO SOBRE O PPP E O PROCESSO FORMATIVO NA ESCOLA COM OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA (PROFESSORES E GESTORES)

Esta seção abordará a análise de como o PPP e a formação continuada de professores são percebidos pelos sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola. Iniciamos lembrando o que afirma Freire (2023), ao destacar que a realidade social é um produto da ação humana. O diálogo, como pensamento educativo, segundo Freire, mobiliza a reflexão sobre a realidade social, a prática educativa e pedagógica. Portanto, compreendemos que existem infinitas possibilidades de construir uma sociedade mais humana, justa e democrática, assim como uma educação cidadã de qualidade social referenciada. Uma dessas possibilidades é a formação oferecida pela escola. Diante dessa análise, podemos afirmar que a transformação social, quando vinculada à escola, exige a práxis libertadora da educação.

Contudo, é necessária a elaboração de conhecimentos, práticas educativas e pedagógicas que estejam em consonância com as reais necessidades e interesses da humanidade. Para isso, estudos, pesquisas, reflexões e tomadas de decisão são fundamentais nessa trajetória. Dessa forma, com o intuito de compreender como a escola está desenvolvendo seu processo formativo com professores, gestores e demais profissionais, bem como verificar se o PPP é um instrumento que contribui para a efetivação desse processo, apresento a análise da investigação, baseada no diálogo com alguns sujeitos que compõem a comunidade escolar foco desta pesquisa e com teóricos que defendem uma educação voltada para a cidadania.

As análises dos dados estão organizadas em dois eixos: 1º. PPP e processo formativo dos professores e 2º. Discurso dos participantes da pesquisa a respeito da formação na escola. Nas próximas subseções serão apresentadas as análises dos dados coletados juntos aos participantes da investigação.

Dito isso, esclarecemos que a análise dos dados foi realizada a partir das respostas obtidas por meio do diálogo com quatro professores, a diretora e a coordenadora pedagógica acerca do objeto investigado. Esses dados empíricos foram articulados com a base teórica referenciada nesta pesquisa e com a compreensão da pesquisadora sobre os principais pontos e questionamentos levantados pelos entrevistados, bem como as diretrizes que regem a política de formação e a constituição do PPP nas escolas estaduais de MT.

Neste sentido, esta análise não tem a intenção de contrariar as percepções dos participantes da pesquisa, tampouco as diretrizes estaduais citadas neste trabalho. O objetivo é promover uma reflexão crítica que possa servir como um caminho para auxiliar na compreensão das situações e contextos vivenciados pela escola pesquisada, de modo que possa se beneficiar

dessas reflexões. Assim, busca-se expor, de maneira dialógica, as convergências entre o que foi observado e o que aponta a base teórica, sob o olhar dos agentes da pesquisa.

5.1 O PPP como instrumento norteador da prática educativa: análise das respostas dos professores

Neste eixo, apresentamos uma reflexão sobre o PPP, revelando como os educadores, a diretora escolar e a coordenadora pedagógica de uma escola da rede pública estadual de MT participam do seu planejamento e o desenvolvem sob uma perspectiva participativa.

Considerando que o PPP é o projeto guarda-chuva da escola, o foco desta seção é investigar como o processo formativo dos professores está delineado nesse documento. O PPP é o espaço onde a comunidade escolar expressa seus sonhos e realiza o diagnóstico que fundamenta o planejamento de ações viáveis para serem concretizadas.

De acordo com Vasconcellos:

O Projeto Político pedagógico (ou Projeto Educativo), além de permitir a interação de pensamentos entre os agentes construtores, favorece a interlocução com a comunidade, com os órgãos responsáveis pelo sistema educacional e com a sociedade no seu conjunto (a quem interessa) (Vasconcellos, 2014, p. 50.)

Observamos que o público-alvo (professores, diretor escolar, coordenação pedagógica, demais funcionários, representantes de pais e alunos) que participou da construção do PPP está ciente da importância desse documento. No entanto, esse grupo também apresenta uma diversidade de argumentos que evidenciam contradições na comunicação. Essas contradições surgem entre o que está estabelecido no PPP e o que gostariam que fosse efetivamente realizado na prática educativa, de acordo com as percepções dos professores, do coordenador pedagógico e do diretor escolar entrevistados.

Conforme a análise do documento, especialmente na parte que trata da participação da comunidade educativa na construção do processo formativo e de como ele ocorre, observamos que o processo formativo dos professores é organizado e orientado pela Diretoria Regional de Educação (DRE)/SEDUC/MT, sendo executado pelos professores e demais funcionários.

O trecho de texto abaixo, presente no PPP da escola pesquisada, referente à organização da formação dos professores, apresenta-se da seguinte forma:

[...] no entanto, compreendemos que as atuais formações em serviço, principalmente aquelas realizadas via plataforma digital, carecem de um elemento essencial: a colaboração e a aprendizagem entre os membros da comunidade educativa (texto extraído do PPP/2024 da pesquisada).

De acordo com as falas dos professores entrevistados e o que está planejado no PPP, observamos que ele é um documento construído com a participação do coletivo. No entanto, a dinâmica utilizada para a elaboração do documento ainda revela, nas falas de alguns participantes, que os grupos de professores e demais funcionários, divididos para estudos e produção do PPP, necessitam de uma maior articulação entre si. Isso é fundamental para que todos tenham conhecimento das diferentes dimensões que compõem o documento como um todo, além da necessidade de melhorar o acesso ao documento por parte da comunidade escolar.

Na concepção de Vasconcellos (2014, p. 61), as finalidades mais específicas do PPP consistem em:

Ser elemento estruturante da identidade da instituição; Possibilitar a gestão democrática da escola: ser um canal de participação efetiva; Mobilizar e aglutinar pessoas em torno de uma causa comum, gerando solidariedades e parcerias; Dar um referencial de conjunto para a caminhada; Ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola; Resgatar a auto-estima do grupo: fazê-lo acreditador nas suas possibilidades de intervenção da realidade. Aumentar o grau de realização/concretização (e, portanto, de satisfação) do trabalho; desfrutar o prazer de conhecer (a realidade do campo de intervenção) e de concretizar (aquilo que foi planejado); Possibilitar a delegação de responsabilidades; Ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente; Colaborar na formação dos participantes.

A construção do PPP, sendo um instrumento de gestão participativa voltado para o fortalecimento da identidade da escola, não pode ocorrer sem a representatividade dos diferentes segmentos da comunidade escolar, nem seguir parâmetros gerais elaborados exclusivamente por órgãos hierárquicos superiores à instituição ou controlados por um grupo de pessoas alheias à sua realidade. Segundo Vasconcellos (2014, p. 61) “[...] pela nossa vivência na escola, sabemos que um grande desafio que se coloca é o grupo estar junto em torno de uma causa que valha a pena (progressista, libertadora e transformadora).”

O PPP quando segue um parâmetro de controle desumanizante desarticula a gestão democrática e tem mais a finalidade de atender à solicitação burocrática do que ser um instrumento para mediar a transformação das ações no dia a dia da escola.

Para aprofundarmos as análises, a investigação teve início com questionamentos direcionados aos professores sobre o processo de construção e/ou reformulação do PPP na escola.

Como revelam os discursos dos professores:

Bem, assim, na realidade da escola da qual eu faço parte, eu observo, nós somos convocados a participar da reformulação do PPP, e, então, nos reunimos, professores e apoio, gestão, toda comunidade escolar. Não lembro de ter tido a participação de

pais em nenhum desses eventos. Não recorro de os pais estarem presentes. Então, nesse momento os pontos são colocados, nós vamos revisando, vendo aquilo que cabe, aquilo que não cabe dentro da perspectiva da escola e, assim a gente vai construindo. Outra forma que a gente faz é de criar grupos que vão discutir sobre determinados temas e, depois esse tema ele é lido para todos e há um consenso se fica daquela forma ou não. Geralmente é assim que a gente costuma fazer as revisões do nosso PPP na escola. O acesso é praticamente limitado. Primeiro que a gente não tem uma cópia desse PPP disposto na sala de professores e nem sabe direito onde é que ele fica né! Por ser um documento público e que nós deveríamos ter acesso, os pais também para poder estar sabendo do que se trata essa escola, acaba que a gente não tem realmente esse acesso. Ele não fica disposto para quando a gente precisar, inclusive em uma das escolas das quais eu faço parte, eu já fiz, já questionei, já pedi que fosse colocado na sala dos professores e até já pedi para eu mesma dar uma lida e, ainda não fui atendida para ter acesso a esse documento (Professora Rosa).

Na nossa escola João Pedro Torres, o nosso PPP é construído e reformulado com a participação dos professores, da equipe gestora, dos segmentos, onde cada professor pode participar do PPP. Nós fizemos comissões, foi dividido em comissões, onde aqueles professores tiveram a liberdade de querer participar e estar contribuindo na construção desse PPP. Foi reformulado com a participação de vários funcionários, inclusive esse ano de 2024, foi o ano onde nós fizemos a reformulação do nosso PPP. Acredito que eu pude dar uma contribuição pequena, mas eu vejo que a revisão dele foi muito boa naquilo que eu penso que foi na urgência da escola, porque às vezes o PPP é feito só de papel, ele não é feito pensando em pessoas, ele é feito pra ser aprovado e simplesmente ficar engavetado, mas o nosso PPP, com a participação da coordenação do PPP, eu vi que o nosso PPP, ele veio de encontro, com a ansiedade, com aquilo que a escola realmente precisa, aquilo que os professores colocaram como objetivo, como necessário para a reformulação, revisão e acrescentar, também, foi na contribuição de acrescentar na efetivação da construção desse PPP (Professor Maurício).

A princípio faz-se uma reunião com bastante funcionários participando, de forma muito tímida. Em seguida, forma-se uma comissão, onde poucos fazem parte da mesma. Aconteceu logo no retorno das férias. O documento existe, mas, o acesso ao mesmo, ainda, é extremamente desconhecido (Professor Antônio).

Então, todos os anos o PPP da escola ele é reformulado. É sempre durante o primeiro semestre. Sempre assim, eles tentam fazer na semana pedagógica, na primeira semana do ano. Só que assim, acaba indo quase a metade do semestre todo, do primeiro semestre. Sempre no início do ano. E é assim, o PPP é um documento que todos os funcionários são convocados, por mais que muitos acham que não é relevante, que é chato, muitos professores falam assim que é chato fazer o PPP. Ai é o PPP?! Mas, é um documento importantíssimo na escola. Ele tem a base todinha de todas as concepções que a escola adota. E assim, todos os funcionários na escola que eu estou é assim, todos os funcionários, eles são convocados primeiro para participar desse momento de reformulação. É feito como se fosse uma reunião para reformular. Eu estou falando assim, como foi que aconteceu esse ano. Feito uma reunião para participar e, é assim, faz grupos. É um grupo vai cuidar desse eixo da formação, outro grupo vai cuidar do outro eixo, outro grupo vai cuidar do outro eixo. Eu mesma fiquei no eixo que eu estou atribuída. De acordo com a minha atribuição. E é assim, esses grupos são formados para fazer cada um faz a sua parte e depois eles releem, dá ideia, faz citações de alguns autores e fica assim. E para ter o acesso que, aqui também fala, todo mundo tem o acesso? A pergunta que também está falando, se todo mundo tem um acesso ao PPP? É assim o PPP, ele não está lá impresso para todo mundo ver, mas assim, a pessoa que quiser o PPP, verificar como que está o PPP da escola, ela pode chegar lá na secretaria procurar a gestão que eles fornecem o PPP, mas ele não fica exposto na escola (Professora Bárbara).

Os momentos de estudo e reflexão sobre a elaboração do documento aqui citado deveriam instigar os diferentes segmentos da comunidade escolar a conhecer a instituição em seus diversos aspectos (físico, financeiro, humano e a demanda atendida), bem como a ouvir e acolher diferentes opiniões para construir um plano global da escola, ou seja, um plano que, de fato, atenda aos anseios da comunidade educativa.

É necessário refletirmos sobre nossa atuação enquanto educadores críticos, cuja função é educar para a cidadania. O direito de reivindicar a participação nas tomadas de decisão da/na escola, a meu ver, deve ser constante e faz parte da profissão de educador. Contudo, precisamos dialogar com nossos pares, com a gestão e com os demais representantes do processo educacional — refiro-me, neste caso específico da pesquisa, à participação na elaboração e execução do PPP.

Conhecer esses direitos e não atuar para que sejam garantidos pode dar a entender que estamos desenvolvendo uma prática de aceitação de algo imposto de cima para baixo, sem a devida reflexão, o que é erroneamente entendido como correto. Nesse sentido, se não reivindicamos por medo de coação, acabamos, também, por atender aos interesses de alguém que compõe o processo educacional, sem exercer nossa autonomia para refletir criticamente sobre o que estamos fazendo.

Quanto a administração escolar que valoriza o diálogo, Lima pondera que “[...] administrar, portanto, na teoria dialógica, é criar condições para que todos tenham as mesmas oportunidades de argumentação e decisão, ficando livres de coação interna e externa (Lima, 2007, p. 36)”. Em conformidade, Freire (2023) defende que o diálogo é a essência da educação e, é na relação solidária com o outro que construímos uma prática educativa libertadora. As informações obtidas durante as entrevistas, levam ao entendimento que os professores estão, de certo modo, condicionados a realizarem o que dispõem as orientações para construção do PPP. Essas orientações, por sua vez, são determinadas por um órgão hierárquico superior, ao qual a administração escolar está subordinada. Vejo que os professores estão, de algum modo, deixando de exercer seu poder de fala neste processo, ou seja, muitas vezes silenciando diante das contradições existentes no ambiente educativo.

Para um entendimento melhor sobre como a equipe (coordenador pedagógico, diretor e professor/a) acompanha o desenvolvimento das ações planejadas no PPP, as falas nos mostram que,

Quanto a essa questão não existe, assim realmente, um acompanhamento com foco no PPP, tipo, nós vamos lá, observamos o que está no PPP e vamos observar se aquilo está sendo desenvolvido dentro da escola. As ações são feitas de acordo com as demandas diária. Então, vai se fazendo o que a escola está precisando ou que vem muito das vezes dos órgãos maiores, a gente vai executando, mas, realmente uma visita ao PPP para ver se aquilo que foi acordado, que foi colocado para a gente estar fazendo, aconteceu ou acontece, não existe, né! Seria realmente bom se a gente pudesse estar sempre revisitando esse documento, vendo se as nossas ações estão dentro dele. Acaba que muita coisa acontece, porque como ele é um documento que ele é muito a cara da escola, a gente acaba fazendo porque ele já falou que a gente iria fazer, mas a visita a ele, a leitura dele, para verificar se realmente aqueles pontos que foram colocados estão sendo executados ou não, geralmente não acontece (Professora Rosa).

No depoimento da Professora Rosa evidencia-se uma fragilidade no processo de acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas. Embora o documento seja construído de forma participativa e reflita a identidade da instituição, falta um monitoramento sistemático que assegure a coerência entre o que está planejado e o que é efetivamente implementado. A ausência de revisitas e análises críticas periódicas compromete o potencial transformador do documento, que deveria orientar de forma constante as práticas pedagógicas e administrativas da escola.

Olha, no caso do nosso, teve muita participação dos coordenadores, professor/coordenador, onde os professores que foram designados a estar desenvolvendo cada parte, estar reformulando, estar acrescentando, estar fazendo, foi uma colaboração muito boa, onde a equipe gestora com os professores responsáveis estiveram à frente. Mas, os demais professores, também, participaram e participaram efetivamente. Inclusive teve professores que no momento da eleição que queria participar que não participaram, mas, depois, até assim, tiveram participação, quiseram participar com sugestões, com opiniões ,e, opiniões essas que nós acatamos porque foram opiniões que vieram de encontro com muita coisa que o PPP precisa ter. E assim, eu acredito que foi muito bom a participação de toda a equipe gestora, coordenação e dos professores que estiveram, que se propuseram a participar nas áreas de linguagem, área de exatas, área de humana, teve muito boa a participação (Professor Maurício).

Quanto, ao que o professor Maurício relata, pode-se observar aspecto positivo quanto a elaboração do PPP, que é a participação dos diferentes atores que compõem a comunidade escolar, principalmente, da equipe gestora, coordenação pedagógica e professores de diversas áreas. Porém, afirma que alguns professores participaram apenas em alguns momentos evidencia que, ainda, há a necessidade de que se pense estratégias para a participação efetiva de todos os envolvidos.

Entrevista do professor Antônio, quanto a atuação da gestão escolar:

Não faz! Nossa gestão vive refém da DRE, que deve viver refém da Seduc. E a educação em Mato Grosso, vai ficando sinônimo de vergonha, um descaso, uma educação de índices maquiados, extremamente distante da realidade e do PPP (Professor Antônio).

Na fala do professor evidencia-se uma crítica à centralização da gestão educacional e à falta de autonomia das escolas em Mato Grosso, sua fala expõe uma sensação de frustração, ele vê a escola subordinada à Diretoria Regional de Educação (DRE).

Além disso, ao mencionar "índices maquiados", o professor sugere uma preocupação com a superficialidade dos resultados apresentados, que muitas vezes não refletem os desafios reais enfrentados no cotidiano escolar. Isso destaca a distância entre o que está formalmente estabelecido no PPP e o que é, de fato, praticado, evidenciando uma lacuna entre o planejamento e a execução.

De acordo com a professora Bárbara:

Eles fazem essa coordenação desse momento que é assim, eles têm muitas demandas, então, é um momento, assim, que é feito ali e, assim com sinceridade, são poucos momentos que faz essas reuniões pedagógicas. A escola é uma escola com muitos professores, então, é muito difícil reunir todos. Então, a coordenação, a direção, a gestão ali, ela faz a articulação, nesse sentido, de organizar o momento. Aí depois que fica pronto, eles têm o acesso a esse documento, eles releem veem o que precisa mudar, mas é eles ali, a gestão, que faz esse trabalho. É essa articulação que eles fazem (Professora Bárbara).

Em sua fala a professora relata a dificuldade em reunir todos os professores, especialmente em escolas com um corpo docente extenso, evidencia um obstáculo para a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de elaboração e revisão do PPP. Acrescenta, ainda, que foram "poucos momentos" de estudos para a elaboração do projeto e isso pode resultar em distanciamento entre a realidade da escola e o documento.

Diante dessas percepções, consideramos que o PPP tem sido elaborado com a intenção de organizar as práticas educativas. No entanto, observa-se a ausência de uma implementação efetiva, bem como a falta de acompanhamento e avaliação das ações planejadas, o que se deve à carência de sua aplicação prática. As ideias, as discussões e as decisões do coletivo devem estar refletidas no documento como uma proposta de planejamento vivo dentro da escola. Para tanto, a práxis do PPP, precisa realizar esse movimento: a teoria deve retratar a realidade da escola e ser colocada em prática em um processo reflexivo e contínuo. De acordo com Veiga "Teoria e prática são elementos distintos, porém inseparáveis na construção do projeto" (2012, p. 57).

A gestão é a grande dinamizadora do processo de implementação do PPP, sobretudo a coordenação pedagógica que tem como suas atribuições: coordenar, acompanhar e avaliar as ações do PPP na escola. Como diz Carvalho,

[...] partindo da compreensão de que o coordenador pedagógico é um educador a serviço do coletivo da escola, compreende-se que a sua práxis deve estar cingida ao pressuposto da pedagogia, enquanto instrumento fundante da mediação do processo de formação permanente, da ordenação do Projeto político pedagógico e dinamização do currículo centrado na escola, visando o desenvolvimento da prática educativa e ensino-aprendizagem de melhor qualidade no cotidiano da sala de aula (Carvalho, 2017, p. 110).

Conforme expresso nas falas dos professores, a gestão não consegue acompanhar as ações do PPP devido às demandas, na maioria das vezes, advindas do órgão central. Nesse sentido, Pinto (2011) ressalta que a escola precisa ser autônoma e, para isso, não pode depender dos órgãos centrais e intermediários para definir o que deve fazer.

As informações dos professores sobre como a equipe gestora, diretor e coordenador pedagógico organiza com os professores momentos para dialogar sobre a organização do trabalho pedagógico e suas necessidades formativas, durante a hora administrativa, ou seja, hora -atividade na escola, os professores me revelaram que:

Geralmente as demandas acontecem em relação às formações do dia a dia, daquilo que o professor tem dificuldade, daquilo que a gente acaba não conseguindo realizar. E aí, a gente vê que realmente a gente precisa ter uma fala, ter uma formação a respeito de determinados assuntos. Às vezes nós fazemos reuniões de alinhamento para ouvir o professor ou dar alguns informes e, também, a equipe pedagógica, geralmente, senta com professor para saber se ele está precisando de algum auxílio, de alguma ajuda, como ele está sentindo os alunos, como é que ele está sentindo o desenvolvimento do trabalho, a partir daí as sugestões, as parcerias para que esse trabalho possa melhorar. E é assim que geralmente acontece, aqui na escola (Professora Rosa).

Em seu relato a professora Rosa afirma que a formação continuada advém da realidade da escola por meio das reuniões e do diálogo entre a equipe pedagógica e o professorado.

Eu tenho visto na nossa escola a hora-atividade, que é uma hora separada, para o professor estar preparando suas aulas, corrigindo atividades, revendo e melhorando sua participação como professor, essa hora atividade ela tem ficado muito atribulada! No meu caso como professor, esse espaço, nós estamos ficando o tempo todo para estar mexendo com portais. É muitas exigências das DREs, onde a nossa hora-atividade mesmo que é dedicada para preparar a aula, corrigir atividades, preparar conteúdo para estar sanando dúvidas, sanando alguma dificuldade que o aluno venha ter no aprendizado, nós estamos ficando o tempo todo com portais, seja ele plural, Matific, portais que são exigências das DREs. Nessa situação eu vejo o seguinte, que a nossa hora-atividade ela não está tendo mais a finalidade que ela é proposta. Nesse caso a hora-atividade do professor está sendo mais em casa, porque no momento oportuno que é estar nas 10 (dez) horas, elas não são suficientes para as exigências todas que a educação está pedindo, eu digo, a Seduc as DREs. O objetivo da hora-atividade não tem que ser esse, não que eu seja contra a modernização da educação a informatização dela, eu vejo que foi muito bom essa participação, mas a hora- atividade tem que ser um momento onde a coordenação esteja do lado do professor para auxiliar, suggestionar naquilo que vai melhorar o aprendizado e desenvolvimento do aluno, não apenas para cobrar participação em momentos digitais (Professor Maurício).

O professor Maurício relata que ocorre uma sobrecarga de afazeres para o momento de hora-atividade com tarefas administrativas e acesso a plataformas digitais, impostos pelas DREs e pela SEDUC, isso faz com que não haja tempo para a formação reflexiva. A hora-atividade deve destinar-se ao diálogo com a coordenação pedagógica, momento de refletir juntamente com os colegas para o fortalecimento da prática docente.

Para o professor Antônio o que está ocorrendo,

Neste ano o diálogo tem sido bastante inexpressivo, educação extremamente engessada. Estamos voltando ao siga o modelo, materiais prontos, mas distantes da realidade de nossos aprendizes (Professor Antônio).

Em seu comentário o professor faz uma crítica quanto a inflexibilidade e a busca por padrões, por modelos prontos, materiais que não atendem a realidade da escola.

Portanto, para que se consiga superar esse modelo educacional faz-se necessário a valorização dos docentes, formação continuada que respeite a realidade da comunidade escolar, somente, assim a educação será transformadora.

Na opinião da professora Bárbara:

São poucos os momentos dessas reuniões pedagógicas que acontecem na escola. E acho que é devido o número de professores que é grande. É muito difícil de reunir todos juntos. E assim, eu vejo pouco interesse dos funcionários na participação efetiva desses momentos, porque geralmente, esses momentos acontecem no final do dia, depois do dia todo de trabalho. Muitos reclamam, falam que estão com pressa, sabe? Não tem aquela vontade de participar, aquela vontade, aquele engajamento. Lógico, que tem muitos professores que tem esse engajamento, que quer participar, que quer melhorar a escola. Esse momento é o momento para refletir as ações da escola. Só que acaba sendo uma reunião um pouco mais rápida, sem muita paciência em discutir, refletir as reais necessidades pedagógicas da escola. Que assim, você vê que muito ali, fica batendo até o pé, olhando no relógio, sabe? Querendo ir embora, mas assim, falta também interesse da parte dos professores em querer. A gestão arruma um momento, mas o interesse, eu vejo poucos com interesse em realizar esses momentos mesmo, de refletir (Professora Bárbara).

A partir do relato da professora evidencia-se que é urgente a criação de ambientes e momentos adequados e que motivem o coletivo escolar para a participação ativa no projeto educativo, ressaltando que o engajamento e as contribuições de todos é que irão impactar diretamente na melhoria da prática pedagógica e da escola como um todo.

Dentre os sentimentos expressos pelos professores, destaca-se a falta de acompanhamento contínuo por parte do diretor e do coordenador pedagógico durante a hora-atividade, o que evidencia a ausência de escuta de suas necessidades formativas. Além disso, o tempo dedicado à hora-atividade tem sido focado, predominantemente, em aspectos burocráticos, com ênfase na cobrança e na utilização dos recursos tecnológicos implantados pelo governo de MT. Percebe-se que as 10 (dez) horas destinadas aos professores para o

planejamento de aulas, o preenchimento do diário e a participação nas formações estão sendo divididas de forma não refletida e consensual pelo coletivo da escola. O órgão central é quem determina parte das tarefas a serem realizadas no momento da hora-atividade, tais como: entrar em plataformas digitais para colocar atividades para que os alunos resolvam online no momento da aula e extra sala, analisar o desenvolvimento dos alunos nestas plataformas, realizar as formações de forma híbrida e presencial para garantir bonificação (formações prontas, com vídeos e slides definidos), acompanhar os alunos na realização de quizzes com questões para treinar os alunos para as avaliações, as quais vêm prontas nas plataformas educacionais para avaliar o material estruturado e acompanhar a aprendizagem dos alunos. Estas ações são monitoradas pela DRE, que ao conversar com a gestão escolar nos momentos das reuniões, apresentam relatórios com a quantidade de acessos dos professores e alunos nas plataformas. Dessa forma, a hora destinada para os professores participarem das formações com o coletivo, fazer diários e preparar as aulas de forma refletida e condizente à realidade da sala de aula, se torna insuficiente para atender as demandas externas e internas.

Outro ponto identificado na fala dos professores é a necessidade de melhorar o acompanhamento do coordenador pedagógico nos momentos da hora-atividade, para atender os professores em tempo disponível, promovendo momentos de reflexão sobre a prática educativa. Os depoimentos dos professores envolvidos nos revelam que precisa ser aprimorado o planejamento e acompanhamento da hora-atividade por parte, principalmente, da coordenação pedagógica, pois sentem que isso influencia no aperfeiçoamento do seu trabalho em sala de aula. Conforme, expresso no discurso do professor Antônio quando diz que “estamos voltando ao siga ao modelo”. Nesse ponto, percebemos que o órgão central exerce sobre a escola controle sobre suas ações, não orientam a mesma naquilo que ela precisa para desenvolver seu PPP conforme os princípios democráticos.

Contudo, temos notado que escola está submissa ao plano de trabalho traçado pela SEDUC/DRE. E o PPP, construído pela escola não apresenta uma possibilidade diferente da que está posta pelo órgão central, ou seja, não tem uma proposta formativa diferente, os professores estão executando aquilo que vem de fora da escola, sem o ato reflexivo sobre aquilo que são suas necessidades formativas e o necessário para organizar o trabalho pedagógico. Dessa forma, o PPP não alcança sua verdadeira essência, que é promover o envolvimento democrático de todos na construção de um projeto que possibilite a formação permanente centrada na escola na perspectiva da transformação da realidade e melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Partindo do pressuposto e da preconização de Pinto (2011, p. 143), de que “[...] o PPP também pode aprimorar a articulação do trabalho desenvolvido pelo corpo docente ao promover programas para a sua formação continuada”, é que foi dado seguimento à entrevista com os professores, também, no intuito de apreender se o PPP apresenta orientações em relação aos momentos de estudos, de pesquisa e reflexões centrados nas necessidades formativas dos professores. Nesse sentido, temos os discursos:

Olha, geralmente quando a gente trabalha a reformulação do PPP, esse tema ele fica meio vago, porque muitos professores, muitos de nós lembram de uma ou outra necessidade que a gente tem no decorrer do ano, né? Então, assim se realmente, no decorrer do ano, de repente, quando a gente está na sala de aula ou está no trabalho fazendo o dia a dia, fica mais fácil da gente perceber no que que a gente vai precisar de formação. E aí quando a gente observa naquele momento que a gente está fazendo ali, às vezes as demandas são grandes, de outros assuntos que a gente tem para realizar, a gente pode estar fazendo esse ponto aí, de uma maneira assim meio que sem o enfoque que realmente ele deveria ter. Então, eu acho que deveria dar um pouco mais de atenção a isso e, também colher durante todo o processo, todo ano letivo seletivo, ir colhendo, junto com os professores, quais seriam as demandas, quais seriam as formações necessárias para a gente estar fazendo e colocar dentro do PPP, pontualmente, né? De uma maneira mais efetiva para ser realmente realizada (Professora Rosa).

Sim. O PPP tem sim, muita orientação, muita sugestão para a formação do professor naquilo que o professor precisa ter. Nosso PPP tem sim! Eu digo esse PPP agora, que nós fizemos. Os anteriores, não tinham não! Os outros PPPs eram mais voltados para simplesmente um documento. E, eu acredito que o nosso PPP está bem postado nessa questão de orientar o professor na formação dele, na orientação dele, naquilo que o professor precisa para estar tendo uma boa aula, uma boa participação. Que o professor não adianta trabalhar só por cumprir metas. Professor tem que trabalhar na formação de pessoas, formação de pessoas não só para ir para a faculdade, formação de pessoas, como pessoas para compor a sociedade, cômico de pensamento e sugestões que possa desenvolver atividades que eles forem fazer, seja elas científicas ou na área de trabalho, técnicos! Nesse pensamento que eu vejo que o PPP tem, e no caso do nosso PPP, ele tem sim essa formação e foi bem coordenado nesse aspecto (Professor Maurício).

Sim, o PPP, ele tem esse eixo com essas orientações sobre formação de professores. Só que assim, eu desconheço o que está posto no PPP. Porque assim, antes a formação de professores, ela era feita na escola, no chão da escola, presencial. E, aí sim, todo mundo tinha que discutir os temas que ia acontecer na formação. Como agora, essa questão de formação de professores ficou para Seduc/ DRE. Nossa DRE que é de Primavera do Leste, eu não tenho acesso a essa informação, mas eu creio que lá deve estar posto que é a Seduc que faz esses momentos formativos. Porque a escola não faz momento formativo para ler um teórico, para estudar, refletir. Não tem esse momento, a gente tem reuniões pedagógicas, que a gente discute ações da escola. E assim, a gestão da escola, eu não posso nem culpar muito a gestão da escola, por não fazer esses momentos de instigar, porque eles são muito sobrecarregados, a sobrecarga está muito grande. Todo dia é uma plataforma nova que eles têm que ver. Tem a questão dos alunos, os pais. Então, a gestão ela está muito sobrecarregada e acaba deixando de lado esse momento do PPP, para a gente conversar sobre ele, falar o que que é melhor e o que não. Mas assim, em relação a necessidade de formativa dos professores, eu creio que está lá no PPP, mas não foi algo formulado por todos juntos (Professora Bárbara).

Os discursos expressos acima pelos professores contrapõem o que Imbernón (2009) defende, que

Será necessário mudar o modelo de treinamento mediante planos institucionais para abrir passagem de forma mais intensa a um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, no qual o professorado de um contexto determinado assumo o protagonismo merecido e seja ele quem planeja, executa e avalia sua própria formação (Imbernón, 2009, p. 107).

A escola pesquisada constrói o seu PPP, porém observo que está perdendo sua autonomia para implementá-lo. Como ressalta Pinto (2011, p. 140) “[...] se não há um projeto efetivamente implantado, a cultura da escola é difusa e mutante.” O ponto que chamou minha atenção foi a fala do professor Antônio que revelou:

Sem dúvidas. Falta tempo para explorá-los e cobranças por parte dos responsáveis. A cada dia a escola está perdendo sua autonomia e infelizmente estamos quase desnorteados, trabalhando, quase apenas, com materiais determinados pelo sistema e quase nunca organizados pela escola ou pelo próprio professor (Professor Antônio).

Evidenciamos que há um controle feito pelos órgãos centrais (DRE/Seduc/MT) sobre as ações que a escola desenvolve. Também, existe um aniquilamento do potencial dos professores, quando suas vozes não são levadas em consideração, ou seja, pude perceber isso, na fala da maioria dos entrevistados, quando expressam que não praticam o que está no PPP. Ademais, uma grande quantidade de atividades formativas implantadas pela Seduc/MT desarticuladas da necessidade do professor/a. O PPP por ser um documento que apresenta as concepções da escola, que expressa os desejos e necessidades de uma comunidade, não deveria ficar à deriva de um sistema de governo. Não tem sentido um projeto que configura a participação de todos os segmentos do processo escolar e o respeito à opinião da comunidade ser articulado pelo órgão central sem que haja o diálogo com os envolvidos no processo educacional. Um documento que exprime a participação de todos que compõem a escola, representa, portanto, a democracia. Dessa forma, a liberdade para tomada de decisões, no mínimo, deveria ser respeitada e/ou dialogada para que os caminhos a seguir na escola sejam implementados de maneira consensual. Nesse sentido, para entender melhor como a escola pensa a organização da prática educativa, perguntei aos professores a concepção que eles têm sobre organização do trabalho pedagógico, e, de acordo com eles:

Eu acredito que o trabalho pedagógico ele é muito amplo e ele é necessário, para que todo o projeto que é feito em relação à escola ele possa ser realmente desenvolvido de maneira sistemática, de maneira adequada que contemple a necessidade dos alunos e que também, ajude o professor a desenvolver as suas ações.

Então, assim, para mim o trabalho pedagógico, o desenvolver das atividades, o planejar, o desenvolver do tempo, tudo que a gente acaba colocando e vendo que é necessário para um bom desempenho em sala de aula ou mesmo em um projeto, ou mesmo em uma outra atividade que a gente considera importante, em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, esse trabalho pedagógico faz toda a diferença. Porque a partir do momento que você planeja, que você se prepara, que você busca ou outras fontes, que você muda a metodologia ou procura outras metodologias para você está aplicando com seus alunos, você acaba tendo outras descobertas, você tem outros tipos de aprendizagem e tudo isso enriquece o trabalho, né? Enriquece o que você está fazendo com seus alunos. Então, nós como professores, a gente precisa realmente buscar essa melhoria do nosso trabalho pedagógico, para nosso desenvolvimento de prática, para que a gente possa alcançar novos alunos, novas possibilidades e possa implementar também novas metodologias dentro da nossa sala de aula (Professora Rosa).

Olha eu penso que o trabalho pedagógico, primeiramente, ele tem que ser baseado naquilo que é necessário, o professor vai planejar aquilo que precisa ser feito, tipo faz-se uma análise dos alunos, nós temos aquilo que precisa ser ensinado, se prepara o conteúdo baseado nessas deficiências e anseios dos alunos. Logo após isso, você começa a botar isso em prática, levando em conta o tempo de cada aluno e não o anseio de uma turma toda, mas sim de cada indivíduo, cada pessoa, onde esses conteúdos preparados possam estar sendo levados para que cada aluno possa aprender no seu tempo, mas às vezes nós somos obrigados a trabalhar o mesmo conteúdo para todos os alunos. Isso gera déficit, gera deficiência e acumula dificuldades de aprendizado para os alunos e que fica jogando sempre para a série subsequente. A série seguinte vem, você precisa trabalhar novamente o conteúdo da série anterior, do ano anterior e fica novamente essa lacuna de conhecimento, onde as concepções pedagógicas tem que vir de encontro com o aprendizado de cada aluno, de cada aluno, ano turma (Professor Maurício).

O trabalho pedagógico é essencial. A sua organização constitui-se como uma forma específica de atividades que se realiza em um contexto humano e determinado, à instituição educacional envolve processos de apropriação, reprodução e criação. O trabalho é mais do que um ato ou uma prática em si, constituído de contradições e de características socioculturais. A ação pedagógica do professor caracteriza-se também por uma posição diferenciada, assumindo-se como mediadora privilegiado da cultura, do conhecimento da formação, de valores, hábitos e atitudes. As premissas e metodologias eleitas pelo professor precisam contribuir para o processo de inserção e acolhimento dos alunos e suas famílias à instituição, respeitando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero social e cultural (Professor Antônio).

Então, a organização desse trabalho da escola é bem relevante. Ela é de suma importância. Porque assim, o objetivo da educação é a formação de indivíduos integral. Como até o Paulo Freire fala, nós somos seres inacabados, inconclusos. A gente aprende o tempo inteiro. Então, para que essa formação humana aconteça bem de forma íntegra, o trabalho pedagógico deve estar organizado diante da realidade escolar. Ele tem que estar organizado. Não tem como a gente fazer uma formação em massa para todos, essa formação em série, sendo que cada escola tem uma necessidade específica, diferenciada (Professora Bárbara).

Nesse ponto da análise, ficou evidente que todos os entrevistados consideram que a organização do trabalho pedagógico deve partir de um planejamento que respeita o ser humano em suas individualidades, que o tempo e as atividades devem incluir aquilo que cada aluno/a precisa para se desenvolver. Dessa forma, uma proposta pedagógica deve partir dos sujeitos e de sua realidade. Aqui, vejo que os gestores escolares precisam articular com o

órgão central em busca de viabilizar o diálogo acerca da autonomia da escola para construírem e executarem a sua própria proposta pedagógica levando em conta suas concepções. Portanto, destaco o diretor como principal sujeito nesse processo.

Lima (2007) corrobora que

Para o diretor, restam, assim, duas opções: ou ele segue o modelo hoje, apoiado na concepção neoliberal que transforma em simples cumpridor de exigências burocráticas externas, ou procura atuar sob uma concepção humanizadora que lhe confere o estatuto de liderança política e ética, a qual possibilita o crescimento pessoal e profissional dos atores educacionais sob sua responsabilidade (Lima, 2007, p. 45).

Relembrando o tempo em que as escolas recebiam orientações dos Cefapros, o professor, nessa época, tinha autonomia para propor e planejar as ações educativas de acordo com sua realidade.

Sendo assim, continuando o diálogo de como está o processo educacional quanto ao PPP e organização das práticas educativas, perguntei como os professores articulam o que está proposto no PPP e a sua prática pedagógica na sala de aula. E através desta, obtive as seguintes respostas:

O PPP a gente entende e sabe que é um documento muito importante, que tem o seu valor, tem o seu significado, a sua relevância. Porém, como ele é um documento que muitas das vezes ele fica engavetado, guardado dentro de uma secretaria ou dentro de uma gaveta. Enfim, ele não tem sido pelo menos nas escolas por onde eu passei e passo, ele não tem sido um documento exposto, que você possa qualquer hora que você precisar, ir lá consultar e verificar se as suas práticas são dentro daquilo que você mesmo até sugeriu no início do ano. Porque para que a gente possa praticar aquilo que a gente sugeriu, seria mais ou menos um planejamento, como ele é um planejamento, né? Ele é um plano, ele precisa ser revisitado, ele precisa ser visto para ser lembrado e colocado em prática. É mais ou menos como você fazer um plano de aula e chegar na sala de aula e fazer algo só da sua mente, sem consultar o plano, sem ver o que você colocou. Nem tudo você vai lembrar, tem coisas que estão lá, são importantes e você não lembrou. Aí, você deu a sua aula e depois você foi lá e olhou e disse, nossa, eu não toquei nesse assunto que era importante! Por que que você não tocou? Porque simplesmente você deu aula sem olhar o que você havia planejado, sem consultar aquilo ali que você havia colocado como importante para ser para ser visto, para ser debatido em sala de aula. Então, é mais ou menos isso a visão que eu tenho do PPP. Como ele fica um documento que fica muito guardado, ele acaba sendo um documento, não posso dizer que inútil, mas é um documento que tem pouco significado realmente dentro da escola. No sentido, de implementação, no sentido de colocar ele para funcionar e no sentido de fazer com que as ações que foram planejadas no momento da sua formulação e/ou reformulação acabam ficando só no papel (Professora Rosa).

Olha eu preciso esclarecer bem isso. O que está proposto no PPP, eu não consigo, ainda, implantar tudo em sala de aula, porque os alunos que eu trabalho sexto, sétimo ano, nono, eles estão com muita defasagem ano- idade, mas muita coisa do PPP, a forma de avaliar, a forma de trabalhar, eu estou bem alinhado, até porque eu ajudei, participei da formação PPP, mas precisa deixar claro, que os alunos, ainda, faltam muito para estar alinhado com o ano que ele está e o conhecimento que ele tem.

Então, um aluno de sexto ano que, ainda não consegue somar e nem subtrair, eu preciso estar retornando nas atividades, no conteúdo que ele precisa aprender. Isso fica uma lacuna, porquê de acordo com PPP, precisa trabalhar o conteúdo que o aluno está. Mas, como que eu vou trabalhar se o aluno, ainda, não tem o conhecimento do ano anterior, eu preciso recuperar o ano anterior, paralelamente, ao conteúdo do ano que ele está atuando. Mas, é claro se ele não aprendeu o conteúdo matemático, ele não aprendeu o conteúdo anterior, ele não vai conseguir desenvolver o conteúdo que ele está. Então, para se um para trabalhar o outro, para um para trabalhar o outro, isso continua tendo o mesmo vazio de conhecimento que o aluno precisava ter. Mas, a forma como está sendo implantado, eu penso nos próximos cinco, dez, quinze anos, eu acredito que isso vai resolver. Não é algo que se resolva num ano, dois anos. Às vezes quer resolver um ano, 10 anos, em um, dois anos em 6 meses, conhecimento leva tempo e precisa dedicação e não é só do professor, não é só da equipe gestora, precisa de um aporte do governo, precisa da família, da participação da família muito ativa. Aí eu acredito que vai dar para o professor trabalhar o PPP em sala de aula, aquilo que precisa, para que os alunos, os nossos jovens possam ter conhecimento científicos, políticos, estrutural e socialmente falando, para que eles possam inserir na sociedade com conhecimento. A educação, professora, hoje, está virando chacota. O aluno tem um ano -série, mas ele não tem o conhecimento para o ano que ele está, onde para índice está muito bonito, mas na prática está muito feia! Não é, eu como professor, a gente sente assim impotente em ouvir alguém falar que a escola hoje não ensina. A escola tem tudo hoje, para o nosso aluno está bem. Tem computadores, tem televisão, tem professores formados, preparados, mas os nossos alunos não estão preparados. Parece uma utopia, ter o ambiente, ter o material, ter o professor, ter o aluno jovem e não ter o conhecimento, com tanta facilidade internet, chromebooks e não ter o conhecimento. Nós temos aluno de 6º ano analfabeto, sétimo ano analfabeto. É uma educação que não está funcionando e, precisa mudar em que aspecto? Precisa mudar no aspecto que, o aluno precisa ter conhecimento. Não estou dizendo implantar reprovação, mas precisa ter um conhecimento mínimo para ir para o ano seguinte. Isso precisa ser implantado. O conhecimento mínimo para estar naquela série, naquele ano. O aluno de sexto ano precisa ter um conhecimento de um aluno de sexto ano, o aluno sétimo ano precisa ter o conhecimento de sétimo ano. E, assim sucessivamente e, não virar estatística. Nós temos cem alunos, 98% (noventa e oito por cento) aprovados, temos 300 (trezentos), 90 (noventa) aprovados, não! Nós temos cem alunos, 70% (setenta por cento) tem 100% (cem por cento) do conhecimento, 80% (oitenta por cento) deles tem 70% (setenta por cento) do conhecimento, mas que 100% (cem por cento) deles tenham no mínimo 60% (sessenta por cento) do ano que eles estão estudando. Aí, seria sim, a complementação do PPP e daquilo que a educação se propõe (Professor Maurício).

Tento não fugir da proposta do PPP, mas acredito que os professores estão perdendo a sua criatividade. Os materiais prontos estão engessando cada vez mais o processo do ensino-aprendizagem e o próprio docente (Antônio).

Assim, com sinceridade, eu não tenho conhecimento do PPP da escola. Não tenho! Porque como eu disse, no início, foi feito em grupos. Eu tenho conhecimento do grupo que eu participei. E lá fala, por exemplo, como eu falei sobre a educação especial, eu participei do grupo da Educação Especial. Então, realmente lá está com uma sala funciona, os objetivos da sala. Esse conhecimento eu tenho para minha prática pedagógica. Agora o total, assim, da escola, o PPP como um todo, não sei. Mas, eu sei do grupo que eu participei, que foi relevante para minha prática pedagógica (Professora Bárbara).

A partir das falas dos entrevistados e de acordo com (Veiga, 2013) o PPP é o planejamento global da escola. Portanto, é imprescindível para democratização da educação e da comunidade escolar.

A partir das respostas dos professores compreendemos que o PPP deveria ser construído com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, deveria ser acessível a todos envolvidos no processo educacional, revisitado durante a sua implementação, socializado com periodicidade e sempre que fosse necessário, ou seja, implementado de acordo com as reais necessidades que o professor necessita para desenvolver uma boa aula. Percebemos que os professores se sentem contrariados, em relação a maneira que a formação continuada está sendo conduzida pela política da educação a qual as escolas da rede pública estadual estão sujeitas.

Quando falaram que a educação está virando “chacota por não ensinar”, que “os professores estão perdendo a sua criatividade”, que o índice não condiz com a realidade, “o aluno tem um ano -série, mas ele não tem o conhecimento para o ano que ele está, onde para índice está muito bonito, mas na prática está muito feia!”, comparando o conhecimento que os alunos/as apresentam e, que a educação não deveria virar estatística, números, vejo que os professores não conseguem colocar em prática em sala de aula aquilo que precisam de fato, ou seja, o que está proposto no PPP, não revela o que é necessário para a transformação da realidade escolar.

As falas exprimem uma forma de alienação a um sistema implantado pelo órgão central, enfatizando uma preocupação com os resultados, com ranques, que aos poucos as práticas educativas seguem ao modelo de gestão gerencialista, pois há muitas plataformas digitais que trazem cursos para os profissionais da educação, onde estas limitam os encontros formativos presenciais, o intercâmbio de experiências e a colaboração entre os pares, além do mais não partem das necessidades formativas dos professores, são propostas advindas do programa do governo de MT.

Enfim, este tipo de gestão inclui uma compensação pelos índices de produtividade do trabalho desenvolvido individualmente e coletivamente. Este sistema de gratificação⁴ por

⁴ O Decreto nº 984, de 27 de agosto de 2024, regulamenta a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR) para o ano de 2024, destinada aos Profissionais da Educação Básica e demais servidores da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC/MT. A concessão da gratificação segue os critérios e metas individuais e coletivas estabelecidas no decreto, em conformidade com os arts. 5º e 8º da Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023.

desempenho individual e coletivo pela participação das formações por meio das plataformas implantadas para os professores da rede pública estadual de ensino de MT, proporciona uma descaracterização de práticas educativas colaborativas e interfere na manifestação da criatividade e autonomia dos professores.

A realidade das escolas públicas estaduais de MT, nos leva a refletir o que dizem Marcelo Lima e Peterle (2021):

Entendemos que o empresariamento da educação permite o esvaziamento das atribuições do Estado, dado ao fato de que a gestão privada deixa de ser ideológica para assumir, criar executar projetos públicos educacionais, uma vez que a interferência ao setor privado se dá por dentro das escolas e dos sistemas de ensino, interferindo na gestão, na definição dos objetivos educacionais, na organização a curricular, na formação docente e até mesmo no ensino (Lima; Peterle, 2021, p. 18).

Em busca de aprofundar mais sobre essa questão, a próxima seção analisará as respostas dos professores sobre o eixo formação continuada de professores no contexto da política de educação para as escolas da rede pública estadual de MT.

5.2 Discurso dos participantes da pesquisa acerca da formação continuada dos professores no contexto de uma escola da rede pública estadual de MT

Partindo dos pressupostos de Imbernón (2010) e Carvalho (2019) a formação permanente de professores devem partir de situações problemáticas que desafiam a prática educativa no contexto da escola. Dessa forma, deveriam ser os professores os protagonistas da formação continuada centrada na escola. Sendo assim, esta análise pretende revelar a ação formativa realizada em uma escola estadual pública de MT, na perspectiva dos professores que aceitaram em contribuir com esta pesquisa.

As análises iniciaram, portanto, a partir da primeira questão sobre o processo formativo dos professores, que se refere a função das políticas públicas na formação continuada do professor na escola, expressa através dos discursos dos professores abaixo:

É bom pensar sobre isso, porque assim, as políticas públicas parecem que elas estão meio que desconectadas daquilo que realmente é a educação, né? Daquilo que realmente acontece dentro da escola. Muitas formações já vêm pré-determinadas pelos órgãos, gestores e, a gente acaba tendo que fazê-las. Mas, até onde eu sei não existe uma pesquisa, não existe, vamos dizer assim, uma busca para ver realmente, o que o professor ali naquela escola pontual ela está precisando, o que que aquela escola ali, realmente está precisando estudar, o que que os professores estão precisando ter uma formação. E nesse sentido, a política pública, ela abrange muita coisa e às vezes ela não consegue contemplar aquela necessidade daquele determinado professor, daquela determinada escola, daquela determinada comunidade. E, a meu ver precisaria ser uma política realmente que ela tivesse esse olhar não individual para o professor em si, mas o olhar coletivo principalmente para determinadas comunidades, determinado tipo de comunidade que precisa. Ela

precisa ter essa diferenciação, como nós temos por exemplo na questão indígena. Quais são as formações que nós temos para nós professores do ensino regular para a gente está trabalhando com esse indígena, nós tivemos agora a oportunidade de uma formação online na qual tivemos algumas informações, porém, ainda, distante da nossa realidade, as políticas públicas só têm sentido se ela tiver atrelada na real necessidade das escolas. E aí, nesse sentido, é necessário que se faça um estudo pontual naquilo que realmente a escola precisa, aquilo que realmente é significativo para aquele ambiente escolar, para aquela determinada comunidade, para que o que vem para ser implementado seja realmente o que a comunidade necessita. Então, nesse sentido, essa questão também de formação continuada precisa também contemplar as necessidades dos professores, aquilo que o professor precisa desenvolver, precisa saber, precisa compreender, precisa dominar, para ele poder estar desenvolvendo uma boa aula dentro da sala de aula. Então, não podem ser temas ou mesmo formações que não tem a ver com a real necessidade do professor, com a real necessidade da escola. Então, eu acho importante que essas políticas, elas não sejam só no sentido global, mas que ela seja pontual, principalmente, quando fala em relação à formação continuada de professor (Professora Rosa).

Olha é um tema muito complexo falar sobre isso, porque as políticas públicas hoje, ela está voltada mais como cumprir cronograma, cumprir metas numéricas. Nós estamos cumprindo metas quantitativas, teve tantas formações, teve dez formações, 80% (oitenta por cento) dos professores participaram, então o objetivo foi alcançado. E não é isso que tem sido feito. Os professores participam para cumprir número. Essas formações, as políticas têm que ser qualitativas, onde tem que transmitir para o professor qualidade. O professor vai participar da digitalização, o professor vai aprender aquilo e vai colocar em prática. E isso será colocado como aprendizado e não como foi dado, foi trabalhado e pronto! Se fizer uma pesquisa e analisar os professores que participaram das formações, os professores entram da mesma forma, sai da mesma forma que chegaram. Nós estamos aprendendo coisas às vezes com nossos filhos, com amigos do que com as formações continuadas. Elas não têm trazido realmente aquilo que é colocado no papel. O que está no papel tem que ser colocado para cada professor. Ou seja, é uma formação continuada, quantos professores tem realmente dificuldades. Que trabalhe com três, que trabalhe com quatro, que trabalhe com cinco. O único objetivo é implantar atividade na plataforma, mostrar para o professor. O que que tem feito, a Seduc, distribui obrigações para DREs, as DREs faz os professores multiplicadores. Às vezes, às vezes não, sempre, os professores multiplicadores são os mesmos professores que trabalham conosco e esses professores vêm, o que eles fazem no curso é a mesma coisa que já nos auxiliam presencialmente, o que nós pedimos. Então, essas políticas, elas têm que mandar pessoas que vão vir, vai ficar uma semana com o professor, uma semana com o professor fazendo, ou então, entrar na sala com o professor, mostrar para o professor como é que faz. Mostrar como é que coloca atividade na televisão, como é que coloca na data show e isso é uma formação continuada. Vai terminar a formação o professor vai ficar sabendo. E esse professor vai ser o multiplicador, que ele vai passar para os alunos, ele vai passar por os outros professores. Agora leva o professor multiplicador, faz um curso dois dias, o professor vem trabalhar duas horas e pronto! Então, não está sendo feito uma política para melhoria da educação, está sendo feito uma política para ter números. Só quantidade, não está tendo qualidade, isso é que eu tenho visto, como professor (Professor Maurício).

Acredito que elas devem se pensar, se prezar aliás pelo desenvolvimento científico e tecnológico, mas tem notado que a preocupação com a tecnologia é meio evidente, porém a parte científica tem deixado muito a desejar (Professor Antônio).

Então, esse é uma questão que eu acho que todo mundo fica mais revoltado, vamos dizer, assim, revoltado, os professores, né? Porque assim, as políticas públicas ela tem o objetivo de sanar as necessidades formativas das escolas, para promover mudanças, para conduzir esse processo, essas políticas públicas. Só que elas têm que ser planejada de uma forma que a escola, ela possa ter, tipo, autonomia, uma

liberdade para adequar, as possíveis mudanças, diante do que a escola precisa. Então, ela é importante! É importante ser planejadas as políticas públicas, só que tem que parar de ser engessada, de falar assim, é assim que faz e ponto final! Eu acho que ela tem que dar essa autonomia para escola, mais autonomia para a escola, para se adequar, porque a escola precisa (Professora Bárbara).

Para os professores acima citados, a função da política pública na formação continuada do professor na escola, está descaracterizando a formação centrada na escola, pois todos os discursos apresentam uma inconformidade com os anseios dos professores em relação ao processo de formação docente.

Quanto ao que se refere à política de formação de professor, assim declara o Prof. Maurício: “As políticas públicas hoje, ela está voltada mais como cumprir cronograma, cumprir metas numéricas”. Em conformidade com a fala do professor, a política que o estado de MT vem implantando nas escolas da rede estadual de ensino, possui cunho de administração gerencialista. Esse modelo de administração enfatiza a eficiência, produtividade e controle, priorizando resultados e indicadores mensuráveis. O professor Maurício faz uma crítica sobre a maneira como a formação está sendo desenvolvida na escola. Ele cita que há uma prevalência das formações, para os professores, prontas e nas plataformas digitais, contendo uma carga horária estabelecida anualmente sobre as formações que acontecem presenciais, segundo o professor são apenas pontuais. Este modelo em sua opinião não possibilita o aperfeiçoamento profissional contínuo, não provoca mudanças na prática em sala de aula e nem melhoria da qualidade da educação. Por isso, é importante a práxis sobre as formações.

Para tentar combater a política dos números aqui citada, e, alcançar a qualidade da educação, é preciso pensar em construir um PPP que coloque a formação continuada articulada com a realidade vivida pela escola. Esse PPP deve refletir, também, as utopias do grupo a respeito da escola que desejam, bem como as ações que são possíveis de desenvolver para transformar e/ou colaborar com a formação dos estudantes, pois este é o fim da educação.

Como diz Domingues (2014),

A formação proposta no ambiente de trabalho não pode ser determinada pelo coordenador pedagógico nem pelo sistema, mas caracteriza-se como produto do processo reflexivo dos atores envolvidos. Cabe, assim, ao projeto político-pedagógico organizar as atividades educativas promovidas pela escola, no qual os planos de formação devem estar inseridos. A formação, sendo contemplada no projeto da escola, torna-se expressão da concepção e das decisões coletivas (Domingues, 2014, p. 84).

Para continuar com as questões desse eixo, pedi aos professores entrevistados que falassem um pouco sobre a formação continuada que participam, e desta arguição surgiram os seguintes retornos:

Ultimamente nós estamos participando de formações continuadas online. Existem algumas que são presenciais e são boas, porque ali naquele momento que você está com professor, você tira suas dúvidas, você esclarece-a. E, quando nós participamos de formações continuadas online, a gente acaba ficando bem preso aquele conteúdo. E às vezes mesmo que você tenha mediadores que ali podem te dar algum suporte, mas geralmente você faz aquela formação, você lê aqueles conteúdos, mas acaba sendo algo muito só aquilo dali, sem haver uma extensão. Então, dessa forma, eu acredito que nós, como professores, até porque nós tivemos uma grande transformação na questão educacional, agora, nós estamos saindo um pouco mais essa coisa do presencial para ir para o online e, talvez a gente não esteja, ainda, preparado para estar nesse ambiente só virtual. E a gente precisa, ainda, está participando de outras formações presenciais, para que a gente possa esclarecer as nossas dúvidas, até mesmo falar das nossas angústias. E ali naquele momento, que nós estamos com outros professores, com os profissionais, a gente acaba tendo um leque maior de oportunidade que é diferente, porque muitas das vezes até são apresentadas algumas práticas nos cursos online que a gente faz, mas você não tem ali a possibilidade de dialogar com aquela pessoa, para saber como que ela chegou até ali, quais foram os passos. É algo um pouco mais, vamos dizer assim, fechado. E a formação quando ela é presencial, você tem um pouco mais de abertura, parece que você consegue abstrair mais coisas (Professora Rosa).

Olha as nossas formações continuadas, eu vejo que são muito ruins, são muito ruins, porque a nossa formação continuada ela está sendo colocada como obrigatoriedade. O professor tem que fazer porque é gratificado, senão você não vai ganhar gratificação, se você não fizer essa formação vai ficar faltando isso lá. Eu penso que uma formação continuada é para o conhecimento contínuo do professor, contínuo na área de atuação dele, na área de conhecimento que ele é formado, para que ele possa desenvolver o trabalho naquela área de formação afim que ele é preparado para fazer. Porque a formação continuada, fazer algo que o professor já sabe só para cumprir um cronograma, isso não é formação, isso é cumprir protocolos. Uma formação continuada, eu sou formado em matemática, eu quero que a minha formação traga contribuição na minha área de atuação, para que eu possa trabalhar melhor com meus alunos, seja de sexto, sétimo, oitavo, nono e ensino médio. A minha formação ela tem que me preparar mais para eu estar atuando nas minhas atividades como professor e, não cumprir protocolos, porque as DREs estão determinando a SEDUC está determinando. Primeiro que o nosso material que nós somos obrigados a cumprir todo o cronograma, ele não traz toda a base que o aluno precisa para desenvolvê-los. Então, a formação do professor tem que ser para a de área atuação dele. Nesse sentido, eu vejo que as nossas formações tão muito aquém do desejado (Professor Maurício).

Sou professor no regime de 60 horas semanais e participo muito raramente. Perdi o incentivo em participar pois, muitos formadores de minha área não são dinâmicos e o próprio sistema de educação de nosso estado é bastante desanimador (Professor Antônio).

Hoje, eu participo da formação na qual estou atribuída, que é a sala de recursos. Então, é uma formação voltada para esse público, para minha sala de recurso, para o projeto da sala de recursos multifuncional. E, é assim, só que assim, são momentos formativos mais online ou acontece através de reunião via meet, lives no YouTube. E, agora no primeiro semestre aconteceu um seminário com todos os professores da sala de recursos. Assim e, o presencial ele é diferenciado. O online também ele é bom. Ele traz uma proposta boa, só que você só mais escuta. Você não fala muito, não tem aquele bate-papo legal de conversar, de um fala o outro fala, porque

geralmente essas reuniões acontecem para muitas pessoas. E eles não tem tempo, não dá para ouvir todo mundo. E o presencial já é melhor. O presencial ali, você conversa, discute. Esse seminário mesmo que aconteceu presencialmente foi muito bom, foi bem produtivo, a gente fez várias dinâmicas. E assim, o importante para mim, eu creio que a formação presencial, para mim, não tem melhor. Ah! E eu participo, também, na formação como multiplicadora. Eu sou multiplicadora e faço multiplicação nas escolas. Eu recebo a formação e repasso aos professores. Esses momentos são muito bons. Tem a troca, então, eu defendo muito a formação presencial (Professora Bárbara).

De acordo com as respostas dos professores, as formações realizadas cada uma em sua plataforma e vinda de cima para baixo não incitam o diálogo entre o grupo, descaracterizando a formação continuada na perspectiva humanística defendida nos princípios freirianos. Pois cada professor desenvolve sua formação em seu tempo e a interação é com o conteúdo da plataforma.

Segundo um dos professores entrevistados, a formação que recebem da rede pública estadual de MT está condicionada a uma gratificação, esse tipo de ação está atrelado a meritocracia, ou seja, o professor faz a formação para receber um bônus no final. Na fala dos professores há uma insatisfação com a política de formação implantada na escola, por determinar um processo formativo pronto, realizado mais de maneira individual e controlado pelo órgão central- DRE/Seduc/MT. Cabe aqui voltarmos, seguindo os princípios de Vasconcellos e Veiga, o PPP seria uma forma de olhar diferente para as necessidades da escola e tentar mudar a situação posta.

Imbernón (2011) corrobora o desenvolvimento profissional:

Portanto, o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (Imbernón, 2011, p. 47).

Segundo o autor, a prática formativa deve valorizar o conhecimento produzido pelo docente, partindo daquilo que a profissão exige no contexto em que está inserida e nessa perspectiva contrapõe o que está acontecendo na política do estado, de acordo com o que se pode perceber na fala dos sujeitos dessa pesquisa.

Nesse processo de pesquisa, é instigante saber dos professores se há diferença quando a formação continuada é desenvolvida a partir de um plano de formação de professores construído através do PPP com base em suas necessidades formativas. Então o que os professores disseram a esse respeito:

Com certeza! Porque quando você tem um assunto que te interessa, porque ele faz parte do seu dia e, ele está criando algum tipo de necessidade, de aprendizagem para

que você melhor desenvolva, você vai ler, você vai atrás, você vai se doar mais para aprender a respeito daquele assunto, a um assunto, que não tem nenhum tipo de ligação com que você está lidando ali dentro da sala de aula ou no seu dia a dia, um assunto que não diga muito respeito ao que você realmente precisa. Então, nesse ponto de vista, quando nós fazemos ou participamos de uma formação voltada exatamente para aquelas práticas que nós estamos necessitando no nosso dia a dia, ela se torna mais efetiva, ela se torna realmente significativa, a gente acaba querendo aprender mais, a gente acaba buscando novas fontes, porque é um assunto que está dentro do nosso dia a dia, que vai ser utilizado, que nós estamos com uma carência às vezes até urgente de aprender sobre aquele assunto, sobre determinado tipo de dificuldades que passamos. Então com certeza, quando a gente tem uma formação quando ela voltada para nossa necessidade a gente acaba fazendo ela com mais afinco e ela se torna bem mais significativa (Professora Rosa).

Eu penso da seguinte forma, se é uma formação continuada, ela tem que ter várias etapas, tem que ter o objetivo dessa formação, tem que ter o ponto de partida e, esse ponto de partida tem que partir de onde o professor está. O professor trabalha com o sexto ano, a formação continuada tem que ser uma formação para professor que trabalha com 6º ano, professor de matemática tem vários alunos que têm dificuldade com leitura, o aluno tem dificuldade com as operações, o aluno tem dificuldade na interpretação, a formação tem que vir de encontro com o professor nesses aspectos, para preparar o professor para esses alunos, para esse público alvo que ele tem. O aluno está no sétimo ano, a formação tem que estar voltada para esse público alvo. O professor do ensino médio a formação dele é totalmente diferente, porque o público dele é outro nível. Agora, coloca o professor de sexto ano com professor de nono ano com professor do ensino médio, o professor de matemática está junto com o professor de física, de química, biologia, de história geografia, isso não é uma formação continuada. E essas formações continuada que vem duas horas, duas horas presenciais, às vezes é duas horas a cada três, quatro meses. A formação continuada tem que ser mês a mês, mais baseada naquilo que o professor está trabalhando e tem que ser dentro do período e trabalho do professor, dentro do período de formação do professor onde vai estar trabalhando no horário de trabalho dele e, não fazer uma formação continuada para o professor descontar na hora- atividade. Você vai descontar na hora- atividade que ele precisa preparar a aula vai ficar faltando também aquele horário dele estar preparando as aulas dele. É uma formação continuada, é continuamente aquilo que o professor precisa ter, para estar formando cada dia, naquilo que se propõe a fazer (Professor Maurício).

Penso que sim, mas também deve ser levado em conta as necessidades dos nossos educandos. Todo educador precisa de uma formação na área da pedagogia, pois a falta de alfabetização de muitos discentes está presente em todas as fases e séries. Vejo esse excesso de formação como forma de alienação, uma vez que nos encontramos perdidos diante de tantas atividades que mais nos engessam do que nos ensinam (Professor Antônio).

Com certeza! Tudo que é planejado a gente executa ele melhor. Se tem um planejamento com certeza vai ser melhor executado. Lógico, que assim, há muitos imprevistos que também dão super certo, mas, nada é melhor do que o planejado. E assim, a formação de professores, ela tem que ser mesmo de acordo com as reais necessidades formativas da escola. E melhor ainda se for presencial, como eu já falei. Com todo o corpo docente da escola, para todo mundo refletir, dialogar em cima do que realmente precisa. E quando é planejada tem toda questão dos estudos teóricos que vão dar uma base para as práticas pedagógicas. Então, por isso, que eu acho que quando ela é planejada, ela é melhor executada (Professora Bárbara).

Em relação a integração das necessidades formativas dos professores a um plano de formação, os professores relataram que quando há um plano de formação construído com base em sua realidade e sua necessidade formativa, a possibilidade dele se efetivar com sucesso é

maior. Ademais, proporciona o incentivo a participar, pois o professor vai dialogar e estudar aquilo que ele precisa para desenvolver uma boa prática educativa. Um dos entrevistados deu até um exemplo que todo professor deveria ter uma formação na área da pedagogia, para entender os alunos que apresentam defasagem no processo de leitura e escrita. Para este mesmo professor a formação em excesso e desconectada com a sua realidade é uma forma de alienação, ressaltou que está perdido diante da quantidade de formações, que estas engessam mais que ensinam.

Para ampliar o diálogo perguntei o que consideram significativo e o que precisa mudar na formação continuada implantada na escola, hoje. Para esta pergunta, obtive as seguintes respostas:

Olha só, eu considero significativo, aquilo que é real, que realmente existe ou deixa de existir dentro da escola. Então, quando a gente fala de formação continuada, a gente está falando de formar um professor capaz de atender a necessidade do aluno e capaz, também, de ter as suas necessidades atendidas dentro de uma formação. Então, nesse sentido, o que que acontece, muitas das nossas formações continuadas hoje, elas são realizadas de maneira online. Então, essa formação online ela tem sido de uma certa forma prejudicial, porque ela não contempla muita das vezes aquela necessidade que o professor está tendo ou se contempla, mas ela vem ali muito fragmentada ou com poucas informações. E aí, você não tem a possibilidade de realizar muitas das vezes perguntas, questionamentos no momento da sua dúvida como acontece dentro de uma sala de aula presencial. Então, fica um pouco difícil. E quando a gente tem uma formação presencial você vê que você participa mais você, pergunta as ideias surgem, as orientações surgem. As pessoas comunicam aquilo que está fazendo, que acaba sendo um apoio para o outro. Quando a gente começa essas interações, a gente percebe que a gente acaba mudando, porque numa formação online ali é o professor ou texto e você. Numa formação presencial você tem gente, pessoas que falam, que se expressam que trazem suas experiências. E a experiência quando ela é trazida, ela acaba tocando as outras pessoas e dentro disso vai se formando outro tipo de concepção, outro tipo de metodologia, vai agregando e a gente vai formando novas possibilidades de aprendizagem. Eu acredito dessa forma (Professora Rosa).

Precisa implantar na escola uma formação, uma política significativa, onde aquilo que é colocado tem que surtir efeito, mas na qualidade do aprendizado do aluno, porque o nosso público-alvo é o aluno. Não é ter, foi dado tantos cursos, foi cumprido todas as metas. Sim, foi dado o curso, esse curso quando foi implantado no aluno, houve aprendizado do aluno, houve rendimento. Não rendimento numérico, um rendimento de qualidade do aluno, o aluno aprendeu, o aluno sabe. Aquilo que ele foi desenvolvido dessas que foi implantado, o aluno hoje, está sim pronto, para aquele ano que ele está ali, colocado, proposto. O aluno sétimo ano, ele tem o conhecimento de um aluno de 7º ano, ele desenvolve as operações, ele interpreta, ele lê, ele escreve. Um aluno de 6º ano ele está alfabetizado. Oitenta por cento dos meus alunos não estão. Aí muda a terminologia das palavras, tipo o aluno ele é alfabetizado, mas ele não é letrado. Alfabetizado ele conhece as letras, mas ele não entende, então ele não é letrado. A meu ver ele ainda não está alfabetizado. Precisa mudar nesse sentido, nesse aspecto. Onde preparou o professor, preparou o aluno, o aluno tem que sair pronto para o ano que ele está, ano idade. Assim, eu vejo que aquilo que é preparado é colocado em prática e os alunos vão estar aptos a desenvolver as atividades propostas (Professor Maurício).

Acredito que a parte tecnológica deve permanecer, mas a parte científica precisa ser bastante melhorada. Acredito, também, que tais formações precisam ser mais voltadas para os problemas de cada escola ou os problemas mais comuns e que trabalhassem para sanar a problemática (Professor Antônio).

Então, eu acho assim, que a escola precisa ter a formação centrada, presencial. Ela tem que ser de forma presencial na escola. E assim, ela tem que ser dialogada. A formação de professores, ela tem quem ser dialogada, tem que ser refletida, todos têm que refletir o que vai ser estudado, na concepção das práticas dos professores, diante de estudos também, de teóricos e não só ir lá e discutir prática, o que fez e o que não fez, pegar estudos, pegar texto, ler, discutir, porque teoria e prática têm que andar juntas. Elas precisam ser refletidas. E uma formação diante da realidade da escola, ela é fundamental para as ações na escola. E o que vai tornar os indivíduos mais críticos e mais humano, tem que ter a crítica, tem que ter a discussão (Professora Bárbara)

Percebemos, de acordo com os discursos dos professores acima citados, que o que é significativo nas formações, hoje, na escola, são quando estas são presenciais, pois suscitam o diálogo e a troca de experiências. Na fala dos professores as formações presenciais possibilitam a reflexão e a análise das situações práticas, dos desafios diários que a escola enfrenta, além de ser mais fácil a apropriação do assunto abordado nos momentos de estudos. Também, compreendemos a partir da fala de um professor que a tecnologia é importante e deve continuar, mas o conhecimento científico precisa ser melhorado.

Neste sentido, entendemos que os professores estão perdendo espaço para pensar criticamente com os pares sobre o conhecimento que necessitam para melhoria de sua área de atuação por conta de um modelo de formação que não parte da reflexão crítica sobre a prática educativa e não reúne os professores para dialogarem e estudarem acerca do que precisam para melhorar a educação.

Uma situação interessante colocada por um dos professores da entrevista quanto a este assunto, foi que quando os professores se reúnem para estudar, as interações provocam mudança um no outro, que quando o professor estuda sozinho de maneira online, ele não consegue saber como por exemplo, uma prática educativa apresentada nos estudos online chegou e/ou como fez para chegar no resultado. Aqui está a importância do diálogo e da práxis sobre a ação educativa dos professores para a efetivação de uma educação humana e libertadora, como diz Freire (2023) que a educação libertadora deve partir do princípio do diálogo, de situações mediatizadas do mundo e com o humano, numa relação dialógica e não opressora, de cima para baixo.

Partindo do princípio de que a pesquisa se fundamenta no método dialético-dialógico de Paulo Freire, deixei os professores à vontade para contribuírem com a ampliação das questões dialogada até o momento desta análise, os discursos dos participantes revelaram que:

Essa questão, mesmo assim, da presença do PPP, mas de maneira mais efetiva dentro das escolas, em lugares aonde todos tenham acesso, principalmente, professores e funcionários da escola, todos possam ver, todos possam utilizar. Seria muito importante que não ficasse só na fala de um documento que é colocado, mas que ele realmente fosse colocado, que a coordenação da escola fizesse uso dele durante momentos de alinhamento, momentos de conversa com os professores, até mesmo com os demais funcionários da escola. Que a direção da escola, também, sempre estivesse trazendo ele para as rodas de conversa com alunos, professores, comunidade em geral. Então, que ele fosse um documento que realmente estivesse ali, presente diariamente na escola, o tempo todo para realmente conduzir essa escola. E aquilo que já tivesse sido, vamos dizer assim, ficasse desnecessário, como a gente, ele é um documento em construção, às vezes a gente não iria precisar parar um momento para estar refazendo. Porque ele estaria sendo reconstruído ali, no dia a dia. Já colocasse as observações. Olha, isso aqui já não cabe mais, a gente precisa modificar para isso, né? Eu acho que essa é uma boa estratégia que precisa ser implementada realmente no meio escolar (Professora Rosa).

Olha é para finalizar essa parte, mas, eu digo o seguinte, a política, ela tem que ficar de fora da educação, não no sentido que não possa haver política. Eu digo a política dos índices. O índice ele tem que ser verdadeiro com a realidade da escola e não maquiar índice, tipo faz uma prova, onde o aluno marca questões objetivas, joga de qualquer jeito, às vezes até pesquisa para marcar, para acertar. E aquele mesmo aluno que acertou aquela questão, não faz a menor ideia do que ele tenha marcado. A política ela tem que ser aquela política na educação, a política da verdade, onde se 100% dos alunos não sabem, que coloque lá que 100% não sabem, 80% sabe, 20% não sabe, 30% sabe, então 70 não sabe. Eu penso que a educação tem que trabalhar mais com questões dissertativas, onde o aluno vai ler, interpretar e vai responder aquilo de acordo com conhecimento dele, essa política é uma política que ajuda na educação. A digitalização é muito boa e nós não podemos ficar de fora disso, porque isso é uma tendência mundial. Mas, ela tem que ser para ajudar, complementar o conhecimento e não fazer todo o papel. O aluno responde, mas não sabe, o aluno faz, mas não sabe o que fez, não! Ele tem que saber fazer, onde o computador os Chromebooks, os tablets, celular possa ser mais um complemento, um ajudador no conhecimento e não o total do conhecimento. Essas ferramentas, como bem diz, são ferramentas no auxílio do conhecimento e, nesse sentido, eu vejo que as políticas públicas elas têm atrapalhado muito e maquiado muito a realidade da educação. Às vezes a gente pede para o aluno ler um livro ele não lê ou quase sempre lê. Os nossos alunos ler uma frase é difícil, mas eles dominam a máquina, eles dominam o computador. Então, esse domínio ele tem que se refletir em conhecimento. No conhecimento teórico, no conhecimento científico e no conhecimento escrito. O aluno sabe digitar, mas ele não sabe escrever à mão, porque ele não conhece, a máquina corrige. Na hora que precisar escrever no papel ele não sabe. Então nesse sentido, as políticas públicas precisam estar atentas para termos uma sociedade formada no conhecimento. Então, a minha sugestão é, pôr em prática o conhecimento que ele faz nos meios digitais, que a informática junto com o conhecimento prático, possa estar andando lado a lado e não um sobrepor o outro. E sim, um auxiliar o outro (Professor Maurício).

Penso que o PPP deveria ser conhecido por toda a comunidade escolar. E o que está posto no mesmo, deveria ser levado mais a sério por todos! Às vezes o PPP deveria ser mais cobrado pela equipe escolar, mas também flexível em relação a sua autonomia (Professor Antônio).

Eu gostei muito das perguntas da sua pesquisa, porque assim, querendo ou não, quando a gente fica ali muito no burocrático, muito no dia a dia. Quando a gente se depara assim, ah, vou te entrevistar! Vamos falar sobre o PPP, vamos falar sobre a formação da escola. Querendo ou não a gente acaba refletindo, né? O que que acontece? Como que é a escola? A gente repensa, nossa eu não sei mesmo isso? Eu preciso procurar saber. Então, a entrevista ela é bem relevante para a gente também refletir. E sua pesquisa é muito boa! Um assunto bem delicado assim, bem

necessário. Que a escola realmente precisa falar mais. Que o PPP ele é o coração da escola, né? Como dizem, é o coração da escola ali, nele está alinhado tudo que a escola precisa. E a formação de professores, também, a qual a gente está recebendo, que está deixando a desejar nas questões on-line, né? Porque ela deveria ser mais presencial, menos em massa, mas a realidade da escola (Professora Bárbara).

Nesse momento da investigação, percebemos que o PPP deve ser um planejamento condutor da escola, pois é um instrumento democrático que valoriza a participação de todos os segmentos educacionais e busca, de forma colaborativa, o desenvolvimento de práticas que favorecem a unidade na construção de uma educação cidadã. Um dos professores ressaltou que todos os segmentos do processo educativo precisam tomar conhecimento do que está posto no PPP, disse que a gestão precisa levar a sério e cobrar mais para que ele seja colocado em prática. Outro professor falou da política da verdade, ou seja, que a educação não pode maquiagem resultados. Percebemos em sua fala que as escolas da rede estadual de MT acabam sendo influenciadas na tomada de decisões, uma vez que recebem e seguem um modelo de formação para professores já definido, sem que haja um diálogo prévio com o grupo de educadores sobre a efetividade dos resultados alcançados com essa prática. Essas ações mostram uma ação controladora e não reflete aos princípios da finalidade do PPP, que busca desenvolver uma educação cidadã.

Nesse sentido, concordamos com aquilo que Lima (2007) diz sobre a administração escolar. É importante lembrar aqui nesse ponto da análise que:

O projeto de administração escolar, portanto, privilegiará a autonomia, a participação e a divisão de responsabilidades no interior da unidade escolar, utilizando alguns instrumentos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma administração democrática como, por exemplo, o Conselho de Escola, o grêmio Estudantil, o Projeto Político-Pedagógico e um programa de formação continuada dos professores (Lima, 2007, p. 69).

A escola, nessa perspectiva, precisa unir forças de trabalho com os diferentes segmentos para que fortaleça sua autonomia.

Em síntese, o que parece essencial destacar em relação à política de formação de professores implantada pelo estado de MT, na visão dos professores, é que ela precisa ser repensada e articulada com as escolas, pois o modelo que vem sendo desenvolvido não atende por completo as necessidades formativas dos professores. Essa percepção está em consonância com as falas dos próprios educadores, tais como: “É bom pensar sobre isso, porque assim, as políticas públicas parecem que elas estão meio que desconectadas daquilo que realmente é a educação, né?” (Professora Rosa). “Olha é um tema muito complexo falar sobre isso, porque as políticas públicas hoje, ela está voltada mais como cumprir cronograma, cumprir metas numéricas.” (Professor Maurício). Percebemos que os professores trazem, em suas falas, uma

insatisfação no tocante à maneira como a formação vem sendo ofertada, pois não expressa a realidade da escola, o que enfatiza uma política que aliena os docentes à uma prática educativa que trata a formação como mercadoria, em sua maioria, desconectados de sua prática pedagógica.

Na próxima seção, iniciaremos às análises dos discursos da direção escolar e coordenação pedagógica, a partir dos eixos da pesquisa: PPP e a formação de professores, bem como ampliaremos as reflexões a respeito da função da gestão escolar no processo educativo no que diz respeito a construção e implementação do PPP, bem como, da formação de professores na escola.

5.3 Discursos do Diretor e Coordenador Pedagógico sobre o seu papel na construção do PPP e no processo formativo dos professores

A análise do discurso, do diretor e coordenador pedagógico, ocorreu baseada no resultado do diálogo realizado por meio de entrevista e na teoria referenciada nesta pesquisa, que fundamenta a gestão escolar, como discutido por Lima (2007), Freire (1991), Freire (2023), Paro (2007). Carvalho e Garske (2017) sublinham que a gestão escolar deve ser humana, democrática e participativa. Aqui, apresentaremos o que pensam os participantes da pesquisa acerca da gestão sobre o processo formativo de professores e o PPP enquanto instrumento da gestão participativa das práticas educativas, também, contribuem para essa análise. Um ponto importante, ao analisar as falas da coordenação pedagógica e da direção escolar, é a convergência com os discursos dos professores. Considerando que a direção escolar é responsável pela gestão, cabe a ela olhar para os aspectos gerais da escola, propor momentos de escuta e acolhimento das demandas de todos os segmentos e orientar a busca por soluções de forma coletiva, exercendo um papel fundamental na governança da instituição.

Quanto a coordenação pedagógica, no que diz respeito à construção e implementação do PPP, bem como, a formação continuada de professores centrada na escola, desempenha o papel de mediador da prática educativa, com a finalidade de apoiar os professores na busca por estratégias que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a formação continuada de professores deve ser um espaço organizado pela coordenação pedagógica para promoção da reflexão sobre a práxis do processo educativo, além de um ambiente de estudo, pesquisa e planejamento sobre o que o/a professor/a necessita para transformar suas atitudes e tomar consciência do que necessitam aprofundar para aprimorar o seu desenvolvimento

profissional. Diante do exposto, Carvalho (2017) defende que cabe a “[...] coordenação pedagógica, propor projeto de formação e orientar a prática pedagógica na escola.”

Ao se referir ao diretor escolar Lima (2007) se expressa da seguinte forma:

[...] a construção do projeto só tem sentido se for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. O diretor escolar, como articulador e mediador, portanto, exerce um importante papel no contexto que é o de criar condições favoráveis para que vários sujeitos da unidade escolar possam desenvolver habilidades necessárias à participação coletiva e à responsabilização pela sua escolha (Lima, 2007, p. 93).

Uma escola democrática, começa com um diretor que sabe ouvir e conduzir a escola de forma que inclua os diferentes segmentos na proposta pedagógica da escola, considerando que o aluno perpassa por todos os ambientes da instituição. Desse modo, é responsabilidade dos diferentes segmentos do processo educacional contribuir com formação acadêmica e humana desse aluno. Nesse sentido, indago aos sujeitos da pesquisa: como eles descreveriam seu estilo de gestão com grupo de funcionários. Assim, anunciam:

Considero assim, uma gestão bem humanizada, com diálogo, compreensão e ética. E procuro praticar a equidade entre todos (Diretora Neilde).

Eu descrevo a minha gestão como uma gestão participativa, a gestão colaborativa. Até porque de outra forma a gente não conseguiria ter os resultados esperados (Coordenadora Roselilda).

Na compreensão da diretora Neilde, prioriza ouvir e dialogar com a comunidade educativa. Já a coordenadora Roselilda, ressaltou que os objetivos a serem alcançados estão diretamente relacionados ao seu modo de conduzir o grupo de funcionários. Ela afirma que adota uma gestão mobilizadora, que valoriza a participação e a colaboração dos pares. Neste ponto, é importante ressaltar que as falas da direção e da coordenação escolar não coincidem com as dos professores, quanto a responsabilidade da direção e da coordenação escolar em mobilizar e conduzir a construção do PPP para que integre a formação continuada ao projeto e à organização do momento da hora-atividade. Enquanto a direção e a coordenação afirmam considerar sua gestão participativa e colaborativa, os professores apontam que o PPP precisa estar acessível a todos e integrar uma dinâmica de mobilização, para que todos possam participar e que o PPP que inclua a formação de professores que realmente atenda às necessidades do dia a dia.

Nesse sentido, para ampliar essa questão foi indagado, como elas acreditam que o estilo de gestão que adotam com o grupo de funcionários contribui para o fortalecimento do trabalho coletivo na escola. Assim, obtive as seguintes respostas:

Então, eu procuro trabalhar com equidade, diálogo, saber ouvir e resolver os problemas dentro da unidade de trabalho, através da escuta e também do feedback. Pondo em prática as relações saudáveis, agindo com ética, responsabilidade e comprometimento. Para isso, as DREs, aderiram uma cartilha, o Mares- Manual para Relações Saudáveis. No Mares, é um programa que tem que ser desenvolvido dentro da escola, porque ele fala do compromisso, da ética da seriedade. Então, assim através dessa cartilha eu procuro colocar em prática as boas práticas dela, para poder ter um desenvolvimento de um trabalho bom (Diretora Neilde).

Porque uma gestão colaborativa, participativa o professor se sente envolvido no processo. Então, ele se sente motivado, principalmente, quando ele conhece as metas a serem alcançadas, ele já participou da elaboração do projeto político pedagógico, então ele conhece todo o funcionamento daquilo que é desenvolvido na escola. Então, acredito que os resultados virão de maneira mais satisfatória (Coordenadora Roselilda).

De acordo com a fala da diretora Neilde, a escola adota um programa da Seduc/MT para trabalhar questões voltadas as relações saudáveis. Ademais, costuma desenvolver uma gestão que valoriza a escuta e a avaliação quanto as tomadas de decisões do grupo escolar. A coordenadora Roselilda, introduz em sua fala que o professor é motivado quando ele participa e colabora com processo educativo. Diante disso, partimos das observações realizadas nos discursos dos professores que responderam a esta pesquisa com as narrativas das professoras gestoras, onde concluímos que o trabalho coletivo e colaborativo não aparece nas falas dos professores da forma como evidenciam a coordenação e direção. Porém, notamos que há um desejo por parte dos professores de que a escola tivesse autonomia para construir uma proposta de trabalho voltada para atender os desafios e perspectivas da própria escola e não seguissem planejamentos prontos da DRE.

A partir dos discursos dos participantes desta pesquisa percebemos que a equipe gestora da escola pesquisada sabe como deve desenvolver uma gestão humanizada, participativa e colaborativa, porém na prática há um distanciamento do que a Seduc/MT tem desenvolvido em sua política de formação de professores e o que está proposto no PPP da escola. Como vimos anteriormente, o plano de formação que a escola desenvolve é reprodução do que vem estabelecido pelo órgão central.

Quando indagados quanto aos aspectos do estilo de gestão adotado pelas professoras gestoras influenciava na melhoria do trabalho pedagógico do professor, relataram:

Em todos os aspectos. Quando trabalhamos em um ambiente tranquilo, como companheirismo e no coletivo, fica mais fácil de realizar atividades. Quando se coloca em prática a confiança e a proximidade com todos os funcionários (Diretora Neilde).

Assim, como mencionei anteriormente né? O professor ele vai se sentir mais motivado, vai sentir que o seu trabalho também, que seu trabalho é respeitado, ele vai notar a importância que ele tem nesse processo e, vai conseguir desenvolver uma prática pedagógica satisfatória (Coordenadora Roselilda).

Na concepção das Professoras gestoras, a valorização dos docentes nas ações que a escola desenvolve influencia na qualidade do trabalho que desenvolvem dentro da instituição. Tal afirmação nos remete ao entendimento de que existe uma contradição no que diz respeito a concepção de gestão democrática e o que a escola pesquisada vivência na prática, ou seja, de certo modo não tem autonomia para decidir com o coletivo da escola qual é o melhor caminho a seguir para superar os desafios do dia a dia, como por exemplo elaborar seu próprio plano de formação continuada de professores centrada na escola. A política imposta hoje, nas escolas da rede estadual, apresenta uma divergência em relação a essa situação, pois sabemos que os professores estão reproduzindo uma formação continuada partindo de um plano do órgão central. E como apontado pelos sujeitos da pesquisa, quando o professor tem autonomia para falar sobre suas necessidades formativas, por exemplo, e dialogar com o coletivo, ele se sente motivado.

De acordo com a Plano de formação dos profissionais da educação-MT, Edição nº 1 de março/2023.

A proposta deste plano é apresentar os processos formativos que serão acompanhados e desenvolvidos pela Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas/Coordenadoria de Desenvolvimento e Diretorias Regionais de Educação, em consonância à implementação das Políticas Públicas do Programa Educação 10 Anos.

Quando indagadas sobre a sua contribuição no processo de construção e/ou reformulação do PPP, as professoras responderam:

Então, muito importante! Uma vez que a gestão participa da elaboração do plano político pedagógico, saberá conduzir melhor os trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar, sendo ele o centro das ações a serem executadas neste ambiente (Diretora Neilde).

É, eu acredito assim, acredito não, mediante aquilo que temos vivenciado e temos feito já o trabalho aqui na escola, que a função do coordenador em relação ao projeto político pedagógico da escola é de agilizar para que ele seja elaborado e posteriormente ser executado. Então, coordenar as equipes que vão trabalhar com a elaboração do PPP, articular as reuniões, então o coordenador ele vai assegurar que essa elaboração do PPP seja feita de forma colaborativa (Coordenadora Roselilda).

Na fala dos interlocutores da pesquisa, denota que a participação dos gestores no processo de construção do Projeto Político Pedagógico tem como finalidade conduzir os momentos de estudo e elaboração do documento, assegurar que as ações planejadas sejam executadas e fortalecer o trabalho em grupo, porém percebemos, assim, que a escola possui um PPP com muita inconsistência em relação ao que os professores vivem na prática, como apresenta o excerto do documento:

“[...] no entanto, compreendemos que as atuais formações em serviço, principalmente aquelas realizadas via plataforma digital, carecem de um elemento essencial: a colaboração e a aprendizagem entre os membros da comunidade educativa. A implementação das plataformas virtuais no processo formativo dos professores e demais profissionais muitas vezes acarreta na perda da oportunidade valiosa de promover o compartilhamento de experiências, a troca de ideias e a discussão de práticas pedagógicas entre os docentes e demais profissionais” (trecho extraído do PPP da escola pesquisada).

Quanto ao trabalho colaborativo, por exemplo, citado pelas gestoras relacionado ao grupo, principalmente, na formação de professores, não existe. Por isso, os professores precisam pensar em construir no PPP seu próprio projeto de formação.

Continuando a entrevista sobre este eixo, o PPP, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa que concepção eles têm da organização do trabalho pedagógico, obtivemos a seguinte resposta:

O trabalho pedagógico é desenvolvido em equipe, direção, juntamente, com a coordenação. Acompanhar e orientar todo o trabalho docente (Diretora Neilde).

O trabalho pedagógico, ele é acredito assim, que você deve ter um planejamento bem elaborado, deve se focar na execução desse planejamento. Depois da execução a análise dos resultados que seria avaliação e, sempre que necessário fazer as mudanças de rotas necessárias (Coordenadora Roselilda).

Na fala da diretora, compreendemos que a concepção de trabalho pedagógico está relacionada ao trabalho colaborativo, de acompanhamento e orientação ao corpo docente. Já na fala da coordenadora quando diz “bem elaborado”, acreditamos que sua concepção seja de um plano que contemple o que os professores precisam para desenvolver uma aula com qualidade, considerando-o como flexível às mudanças, após uma avaliação contínua.

Para continuar refletindo a respeito do PPP, a diretora e a coordenadora foram questionadas sobre como relacionam o PPP, a organização do trabalho pedagógico, a formação e prática pedagógica do professor na escola, assim revelaram:

Então, executando as ações que são inseridas no PPP, pois norteia o trabalho de toda a equipe. O PPP, nosso, que norteia toda nossa equipe no ambiente de trabalho (Diretora Neilde).

Então, são PPP, organização pedagógica, formação e prática, né? Então, no PPP estão contidas as metas, necessidades da escola. A organização do trabalho pedagógico deve acontecer dentro daquilo que está previsto no PPP e a formação continuada, ela vem dar suporte, vem dar o aperfeiçoamento, ou seja, ela vai assegurar que o professor desenvolva práticas significativas, que estão alinhadas com o PPP da escola (Coordenadora Roselilda).

Nesse ponto da investigação as professoras gestoras demonstram consciência de que o PPP é o documento que norteia as ações da escola.

Ao serem interrogadas sobre qual é o seu papel na formação continuada do professor na escola, as professoras respondem:

Incentivar, orientar e acompanhar as formações ofertadas aos professores, para uma melhor inovação, desenvolvimento nas suas práticas pedagógicas (Diretora Neilde).

O coordenador ele tem um papel em relação à formação continuada de divulgar quando as formações são oferecidas, incentivar os professores a fazer essas formações, motivar para que os professores efetivamente façam essas formações (Coordenadora Roselilda).

A diretora Neilde expressa o entendimento de que sua função é fundamental para a mudança e melhoria da prática educativa. Já na voz da coordenadora Roselilda, percebemos que a formação continuada de professores está sendo direcionada pelo órgão central, sem deixar explícita a participação ativa dos professores e demais funcionários no planejamento dessas formações. Apenas executam as formações.

Continuando as reflexões sobre o processo formativo dos professores, quando indagados sobre qual é a função das políticas públicas na formação continuada do professor na escola, expressaram o seguinte depoimento:

Auxiliar, nortear para alcançar as metas propostas (Professora Neilde).

Eu acredito que as políticas públicas no que diz respeito à formação continuada do professor é justamente o que já foi até mencionado, de assegurar que a educação venha ter um pouco mais de qualidade, que os resultados sejam alcançados (Coordenadora Roselilda).

As entrevistadas demonstram compreender que as políticas públicas de formação continuada estão voltadas para a melhoria da qualidade da educação. A partir do discurso das professoras gestoras e das experiências dos sujeitos dessa pesquisa com a proposta, atualmente, desenvolvida na educação do estado de Mato Grosso, para as escolas da rede estadual pública de ensino, percebemos que as formações, de fato, abrangem diversos temas e assuntos. No entanto, essas formações são, em grande parte, conduzidas de maneira online, enquanto as formações presenciais focam na discussão dos resultados das avaliações implantadas na rede e no planejamento de intervenções para a melhoria dos índices.

Como apresenta a meta nº 1 do Plano de formação dos profissionais da educação-MT, Edição nº 1 de março/2023.

META 01: Formar 100% dos gestores em cargos estratégicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC, do Órgão Central, das Diretorias Regionais de Educação e das Unidades Escolares, em competências técnicas, pedagógicas e comportamentais de liderança, com foco na qualidade das entregas dos resultados, nas modalidades presencial ou à distância por meio do Ambiente

Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional – AVADEP e/ou outras plataformas, até novembro de 2023.

Diante do exposto e com base na fala da professora Roselilda: “[...] o coordenador ele tem um papel em relação à formação continuada de divulgar quando as formações são oferecidas, incentivar os professores a fazer essas formações, motivar para que os professores efetivamente façam essas formações.” Nesse contexto, os profissionais, estão deixando de assumir o protagonismo de suas escolhas formativas e acabam perdendo a criatividade para produzir saberes pedagógicos voltados à sua área de atuação profissional.

Na continuidade das reflexões, os sujeitos foram interrogados sobre a seguinte questão: você acha que há diferença quando a formação continuada é desenvolvida a partir de um plano de formação de professores construído com bases em suas necessidades formativas?

Com certeza! Porque, hoje, as formações ela é ministrada por alguém da área de conhecimento, principalmente, na tecnologia, onde às vezes nossos professores, funcionários, estão com uma defasagem maior. Então, realmente assim, eu acho que essas formações elas são essenciais para a escola. E ministrada por alguém que realmente seja da área e entenda o assunto que vai ser abordado (Diretora Neilde).

O relato da Professora Neilde, explicita que a formação tem sido desenvolvida por especialistas e que isso é positivo para a escola.

A professora Roselilda, traz uma reflexão importante quando diz que:

Quando a formação continuada ela é desenvolvida a partir da necessidade formativa do professor, a gente percebe que o professor ele fica mais motivado, porque ele está ali fazendo a formação e sabendo exatamente onde que ele vai aproveitar aquilo que ele está aprendendo (Coordenadora Roselilda).

A partir deste discurso, refletimos sobre o que Imbernón (2009) argumenta em relação à formação realizada por meio de cursos padronizados por especialistas, nos quais os professores são tratados apenas como ouvintes na construção do processo formativo. Não podemos ignorar os contextos específicos em que a educação está inserida. No entanto, é fundamental que os professores sejam ouvidos, pois são eles que lidam diretamente com os desafios e as diferentes realidades da sala de aula.

Deixando à vontade para as professoras gestoras deixarem suas contribuições além do diálogo apresentado até aqui, disseram:

Que você continue estudando e elevando cada vez mais seu conhecimento, porque o estudo, ele abre portas. E quando a gente estuda, quando a gente faz uma boa leitura, a gente tem entendimento, nós sabemos ouvir, nós sabemos entender, nós sabemos dialogar com qualquer pessoa. Então, eu sempre falo que, o estudo abre qualquer porta para gente. Então, que você continua assim, estudando bastante! E quero te ver no doutorado (Diretora Neide).

No momento eu não conseguiria acrescentar, eu acho que assim, as perguntas foram bem direcionadas, bem dentro daquilo que é o trabalho da coordenação e a importância do projeto político pedagógico, da formação da organização do trabalho pedagógico da escola (Coordenadora Roselilda).

Evidenciamos na fala da professora Neilde quando diz que “[...] quando a gente estuda, quando a gente faz uma boa leitura, a gente tem entendimento, nós sabemos ouvir, nós sabemos entender, nós sabemos dialogar com qualquer pessoa. Então, eu sempre falo que, o estudo abre qualquer porta para gente.” Além disso, na fala da professora Roselilda, ao destacar que as perguntas foram bem direcionadas, reforçou-se a importância deste trabalho.

No que diz respeito à formação continuada de professores desenvolvida na escola pesquisada, esta tem enfatizado a formação ofertada pela DRE/SEDUC/MT. Como expressa a fala da diretora, quando diz que seu papel é “[...] incentivar, orientar e acompanhar as formações ofertadas aos professores, para uma melhor inovação, desenvolvimento nas suas práticas pedagógicas” (Diretora Neilde). Embora em sua fala haja indício de que o diretor não participa do processo de construção do projeto de formação, juntamente com o coordenador e demais professores, que vem pronta, o que se deve fazer no processo formativo, notamos uma confiança da diretora na implementação da proposta de formação à qual a escola está submetida, pois, segundo seu discurso, esse tipo de formação contribui para a inovação e o desenvolvimento profissional.

Ao concluir este diálogo com as professoras gestoras tenho sentimento de felicidade, pois demonstraram acolhimento e esperança de que a continuidade dos estudos e da pesquisa são essenciais para contribuir com a educação dos alunos, especialmente daqueles que dependem da escola pública para progredir nos estudos e promover a transformação social.

Assim sendo, esta pesquisa não representa um fim, mas sim um ponto de partida para uma reflexão contínua, com o objetivo de aprofundar estudos sobre temas que contribuem para a educação de nossas crianças, jovens e adultos. Portanto, a próxima seção traz algumas considerações sobre este trabalho.

A formação continuada de professores, da maneira que está implantada nas escolas da rede estadual de MT, não é totalmente descartada, mas precisa ser repensada para que os professores participem diretamente da construção do projeto de formação, levando em consideração as especificidades e desafios reais de sua prática pedagógica, tornando-a mais significativa e aplicável, evitando a reprodução da homogeneização de formações sem reflexão sobre a práxis da realidade da escola.

6 ENFIM, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAMINHO PERCORRIDO NESTA PESQUISA

Este estudo foi motivado pela reflexão sobre como a formação continuada de professores está contemplada no PPP. Nesse sentido, a pesquisa tem como título: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: O PROCESSO FORMATIVO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE POXORÉU-MT, teve como questão problema: saber se a formação docente, presente no PPP de uma escola estadual situada no município de Poxoréu-MT, atende aos anseios que os docentes evidenciam na prática pedagógica.

Partindo disso, comecei a desenvolver este trabalho refletindo sobre minha trajetória formativa como docente ao longo da carreira. Durante esse percurso de análise e a partir de minhas experiências com a formação continuada de professores e as vivências de meus interlocutores, constato que as metodologias usadas atualmente na formação de professores não são novas, como por exemplo, no início da minha jornada formativa, os professores participavam dos encontros à distância promovidos pela TV Escola do programa Salto para o Futuro, destinados à formação continuada e ao aperfeiçoamento de professores e alunos dos cursos do magistério. Nesses momentos o grupo de professores e gestores se reuniam para estudar as temáticas relacionadas às práticas pedagógicas da educação básica. Lembro-me que a mediação da tecnologia, nesses encontros, era utilizada para democratizar o acesso ao conhecimento.

Diante do exposto, é imprescindível ressaltar a importância do planejamento e execução da formação continuada dos professores que vise a promoção da transformação dos sujeitos e a práxis sobre a atuação docente. Dessa forma, o propósito aqui é analisar as relações existentes entre os anseios dos docentes, ao que tange o processo formativo e o PPP da escola investigada. A partir dele, desdobram-se outros objetivos: 1-Analisar as diretrizes do Estado de Mato Grosso que orientam a equipe escolar no processo de constituição do PPP e a formação de professores; 2-Investigar se a escola possui um PPP que orienta um projeto de formação docente centrado na melhoria do trabalho pedagógico do professor; 3-Analisar em quais momentos e contextos a formação docente, na concepção da direção escolar, da coordenação pedagógica e dos docentes, está sendo construída e desenvolvida de maneira dialógica com o coletivo da escola, visando atender as reais necessidades formativas dos professores.

Os sujeitos que fizeram parte dessa investigação foram 4 (quatro) professores, a diretora escolar e uma coordenadora pedagógica. As respostas dos participantes foram analisadas numa perspectiva dialética e dialógica freiriana, envolvendo a análise das diretrizes que dispõem sobre a política do estado de MT e a reflexão e análise crítica sobre o que dizem os participantes a respeito desses dois elementos.

A análise documental e as entrevistas, utilizadas como instrumentos metodológicos deste trabalho, possibilitaram a reflexão sobre o papel da escola e das políticas públicas de MT, considerando as responsabilidades de cada agente educacional na construção de um PPP que proporcione aos professores a formação continuada contextualizada com a realidade da escola.

A postura do órgão central ao participar da validação do PPP apenas na etapa final, por meio do sistema SigEduca/GPO/PPP-2024, levanta questionamentos sobre a real participação da comunidade escolar na construção do documento. Se, por um lado, a concepção do PPP representa a identidade da escola, possui caráter democrático participativo dos agentes educacionais no processo de chamá-los à responsabilidade para construção de uma educação de qualidade, por outro, a ausência de representatividade do órgão central nas discussões durante o processo de construção e adequação do PPP com o coletivo da escola, reflete a predominância de uma lógica fiscalizatória, enfraquecendo a autonomia escolar e reduzindo a participação coletiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar (pais, estudantes, professores e demais profissionais) a um mero cumprimento de diretrizes preestabelecidas. Essa contradição reflete um modelo gerencialista de gestão educacional, no qual a escola não é reconhecida como sujeito participativo, que tem voz na definição de suas práticas pedagógicas, mas como uma unidade escolar que é submetida a mecanismos de controle. Diante disso, cabe refletir: em que medida o PPP, sob essas condições, pode realmente cumprir seu papel de instrumento democrático e transformador da realidade escolar?

À medida que os governos de MT foram mudando, também se percebe a alteração na política educacional. As escolas da rede estadual passaram a desenvolver ações impostas pelas DREs, no que diz respeito a concentração de atividades formativas por meio da plataforma com foco em resultados e com o distanciamento da formação presencial, do diálogo entre e com os pares, bem como a imposição dos pré-requisitos para a construção do PPP escolar acabam por anular a identidade da escola, dificultando sua organização e impedindo a potencialização do trabalho pedagógico.

Os dados coletados a partir da análise dos orientativos para a organização da formação continuada de professores no estado de MT nas últimas duas décadas, mostram diversas ações envolvendo a formação de professores que foram se transformando ao longo dos anos (2003 a 2021) na tentativa de as escolas superarem o modelo de educação autoritário/tradicional. Um exemplo disso foi a criação dos Cefapros, que, em parceria com as escolas, desenvolveram uma formação continuada centrada nas suas problemáticas e necessidades. O trabalho colaborativo era evidente entre órgão responsável pelo acompanhamento da formação e comunidade escolar. De 2021 para 2022 nota-se a alteração mais radical em focalizar nos resultados educacionais e no distanciamento das formações presenciais centrada na escola.

Assim, por meio dessa análise, em relação a política de formação continuada de professores conduzidas pelos CEFAPROS e as mudanças de governos nos últimos cinco anos, foi possível compreender que a política de formação expressa na escola pesquisada, hoje, caracterizada no PPP, apresenta um retrocesso à luta pela profissionalização docente centrada no contexto escolar e na construção de uma escola democrática que defenda um projeto elaborado pelo grupo de professores e não apenas uma reprodução de práticas de fora para dentro da escola, como vem ocorrendo atualmente nas escolas estaduais de MT.

Ressaltamos que MT, já teve várias políticas educacionais que dispôs sobre a prática da gestão democrática participativa e agora vem sendo destruída com a evidência do controle das ações sobre o processo formativo dos professores pelo órgão central. Nesse ponto, é importante destacar que o modelo de formação continuada de professores adotado em Mato Grosso segue os mesmos princípios implementados nos estados do Paraná e São Paulo, como a gratificação por mérito, a plataformização e o controle sobre as ações desenvolvidas pelas escolas. Isso levanta um questionamento: esse modelo contribui para a melhoria do trabalho pedagógico?

Quando as formações são entregues prontas, com vídeos e slides previamente definidos, há um distanciamento dos professores nos momentos de estudo, o que subtrai do coletivo a oportunidade de dialogar sobre questões comuns à prática pedagógica, como as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, o fortalecimento do trabalho colaborativo e a troca de experiências exitosas. Além disso, outros aspectos que emergem no cotidiano da sala de aula, fundamentais para o ensino e a aprendizagem, acabam não sendo contemplados.

De acordo, com os estudos teóricos defendidos neste trabalho, o PPP quando não é movido pela formação continuada ele cai no déficit da paralisia epistemológica e perde o sentido de documento que tem a finalidade de contribuir com o exercício de práticas democráticas participativas no cotidiano da escola.

As formações realizadas em plataformas digitais disponibilizadas, pelo atual governo de MT, para as escolas da rede pública estadual não é uma metodologia nova no meio do processo formativo de professores, como já foi mencionado e nem um problema em questão.

O que está posto aqui é a maneira como este modelo vem sendo introduzido nas escolas, qual a intenção da implantação da plataformização no meio educacional e o controle das ações formativas de professores. Pois, na era digital, cabe refletirmos que não são as tecnologias ou plataformas que determina a qualidade da educação, mas a mediação destas tecnologias para outros fins, como utilizá-la como comércio e não como um meio de democratizar o acesso ao conhecimento.

Nessa pesquisa, evidenciamos que a partir do ano de 2022, as formações em serviço passaram a ser ofertadas pela Seduc/MT, com a finalidade de aperfeiçoar as competências e habilidades voltadas para a atuação docente, realizadas no momento da hora-atividade e em plataformas digitais. Este tipo de formação nos revela algumas características: a formação vem pronta, acontece de maneira verticalizada; formação aligeirada (professores não aprofundam nas temáticas, são formações pontuais, que não promovem a reflexão crítica, o foco fica mais no cumprimento de requisitos burocráticos para recebimento de GR, alcance de resultados, professores ou profissionais envolvidos não têm tempo suficiente para dialogar e refletir sobre suas práticas de maneira coletiva); os momentos de estudos online, são individuais, ou seja, cada um escolhe os horários para realizar os cursos nas plataformas; a formação por meio da plataformização não oportuniza em tempo real o intercâmbio de ideias; não há consenso sobre a escolha dos temas a serem estudados a partir da realidade vivida pelos professores e alunos e demais sujeitos, pois vem de fora para dentro da escola, programado pelo órgão central; este tipo de formação imposta não condiz com os princípios da gestão democrática; a formação presencial que existe é planejada e conduzida pela DRE.

A política de formação continuada de professores aqui citada traz indícios de uma descaracterização da formação continuada de professores na perspectiva da formação centrada na escola.

O modelo das plataformas digitais para as formações, como obrigatório, inclusive para recebimento de gratificação, com foco em resultados, evidencia a ausência da reflexão sobre a práxis. É percebido nas falas dos sujeitos investigados que esse tipo de formação impossibilita o engajamento do coletivo na construção de um projeto educativo que seja um referencial para a caminhada dos sujeitos participantes envolvidos com aquilo que a escola precisa, de fato estudar, a fim de melhorar a prática educativa.

O PPP, é uma forma de organização do trabalho educativo que busca democratizar as ações do grupo. A partir desse ponto, podemos concluir que na escola pesquisada, este documento tem apresentado divergência com aquilo que os professores pensam e desejam que ocorresse na prática, fica evidente a falta do exercício democrático na escola em relação a escuta dos anseios dos professores quanto as suas necessidades formativas.

Nos discursos, foi possível constatar que, para os professores, o PPP da escola em foco, não é uma referência de organização do trabalho pedagógico, exemplo disso, é a escola reproduzir uma política que objetiva o planejamento do projeto de formação de professores sem a participação da escola nesse processo, ou seja, vinda de fora para dentro.

No que concerne os discursos dos gestores, não há uma convergência com os discursos dos professores, pois enquanto os professores não se sentem ouvidos em suas necessidades formativas, quando apontam que se sentem obrigados a realizar as formações prontas, impostas pelo órgão central, o diretor escolar e a coordenação pedagógica acreditam que estão desenvolvendo uma gestão democrática, participativa e dialogada com o grupo de professores, quando incentivam, apoiam e até consideram a formação continuada dos professores vinda do órgão central como qualitativa e adequada para melhoria das práticas educativas.

Observa-se que, a compreensão de gestão democrática participativa, por parte dos gestores, muitas vezes se limita ao repasse de orientações e informações vindas dos órgãos hierárquicos, como a DRE e a SEDUC/MT, para a escola. No entanto, esse entendimento reduz a participação a um processo verticalizado, no qual as diretrizes são apenas transmitidas, sem necessariamente haver um diálogo efetivo com a comunidade escolar.

Além disso, a nomeação desses gestores por meio de um processo seletivo que inclui prova escrita e entrevista conduzida pela própria DRE levanta questionamentos sobre o real caráter democrático da gestão. Se a comunidade educativa não participa da escolha de seus gestores, como garantir que as decisões tomadas atendam de fato às necessidades e especificidades da escola? A ausência de eleições diretas enfraquece o princípio da gestão democrática ao restringir a participação da comunidade na definição dos rumos da instituição, tornando a autonomia escolar uma utopia não concretizada.

Nesse ponto, nos perguntamos, será que a gestão está desempenhando o papel de difundir e defender uma política de governo que se apoia em um modelo de educação mercantilista e/ou gerencialista? O motivo dessa gestão verticalizada e controle do trabalho pedagógico da escola, será que não está ligada a um modelo de gestão que descaracteriza o serviço público? É interessante pensarmos que os gestores podem estar sendo um meio para fortalecer a implantação do plano do governo nas escolas.

O PPP evidencia, em partes, a partir da fala da gestão e dos professores, que falta consenso quanto ao intercâmbio de ideias e a problematização dos elementos que fazem parte do contexto da escola para a elaboração e execução da formação de professores.

Quando analisamos o modo que as formações são desenvolvidas pelos professores, observamos que existe algumas formações que ocorre de maneira presencial, contemplando as áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências humanas e sociais). Nesse momento, os professores executam a programação dos estudos planejados numa linha de formação meritocrática, são conscientes que os slides e vídeos prontos pouco auxiliam no processo de formação crítica e reflexiva dos sujeitos em relação ao que precisam no movimento prático.

Nesse sentido, o que ocorre nas escolas é a formação em serviço, projetada por meio de plataformas digitais e alguns encontros presenciais com multiplicadores formados pela DRE-Seduc/MT em que a escola está inserida. Este modelo não parte de um projeto de formação construído com temáticas escolhidas pelos agentes educacionais da própria escola. A formação, assim, está vinculada a uma carga horária estabelecida pelo órgão central (equivalente a 360h, neste ano) para recebimento de gratificação por desempenho (GR) no final do ano.

As mudanças atuais nas novas políticas públicas da educação no estado de MT, no que diz respeito à administração das escolas, revelam modelos similares a gestão gerencialista a partir do foco em resultados e desempenho, controle centralizado, competitividade entre escolas, gratificação por mérito, enfraquecimento da gestão democrática, distanciamento presencial nas formações, e , como nos revelaram as análises dos discursos dos professores, esse modelo de administração escolar precisa melhorar para que a educação seja de qualidade, participativa e humana, pois este modelo que está posto vem mostrando que o projeto educativo da unidade escolar e a formação continuada de professores não estão contribuindo para mudança da realidade na escola e não está satisfazendo as perspectivas do professores. Devemos, pois, questionar se da forma que estão lidando com a educação pública em MT está contribuindo para a formação humanística e cidadã, se esse tipo de educação tem transformado os sujeitos em críticos, reflexivos e atuantes no meio em que está inserido.

Tomando como base os dados levantados nesta pesquisa, percebemos que a escola segue um padrão definido de orientações advinda do órgão central o que dificulta a elaboração e efetivação do PPP, ou seja, notamos que é feito mais por formalismo e sem o exercício democrático.

A formação continuada de professores quando realizada com base na reflexão crítica dos problemas existentes, tem maior possibilidade de contribuir com a transformação dos sujeitos, bem como com a construção de uma escola que forma para a cidadania.

Desse modo, os professores da rede estadual de ensino de MT têm sido submetidos a um processo de formação que pouco tem influenciado no aperfeiçoamento do trabalho que desenvolvem em sala de aula. O instrumento que poderia regulamentar as ações formativas dos professores, que é o PPP, está sendo usado com o intuito de cumprir uma solicitação burocrática do órgão central, isto é, DRE/Seduc/MT, pois não apresenta uma finalidade de subsidiar a organização do trabalho pedagógico com base nas necessidades reais da escola.

Dessa forma, reforçamos que a grande relevância dessa pesquisa consiste na contribuição de uma reflexão crítica no que diz respeito ao processo de mudanças que as escolas de MT estão vivenciando em relação a perda da autonomia do coletivo de professores e demais sujeitos da escola ao elaborar e desenvolver o PPP como um instrumento que assegure um plano de formação que consiste na valorização do intercâmbio de ideias e ações, partindo da problematização do cotidiano escolar. Ademais, refletir e analisar o que está por trás da implantação de uma política pública que unifica a formação por meio da plataformização, descaracterizando os sujeitos como protagonistas do fazer pedagógico, o trabalho colaborativo e a gestão democrática participativa e aberta.

A escola precisa ser entendida como espaço que contribui para formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos, ademais auxilia na construção da subjetividade e do projeto de sociedade justa, humana e emancipadora. Nesse sentido, a gestão democrática surge como uma possibilidade para garantir que os agentes educacionais tomem decisões coletivamente e encontre caminhos para melhorar suas ações dentro da escola. E um dos instrumentos que pode organizar a escola incluindo a colaboração de todos é o PPP, quando ele não existe apenas para atender uma obrigação burocrática, mas se torne um documento participativo que reflita a verdadeira identidade da comunidade educativa.

O PPP da escola pesquisada não apresenta sua verdadeira essência, que é promover o envolvimento democrático de todos os agentes educacionais envolvidos com a prática docente na construção de um projeto que possibilite a formação continuada centrada na escola na perspectiva da transformação da realidade e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, vale salientar a importância de o coordenador pedagógico ser alguém que possui uma boa formação pedagógica, de modo a utilizar seus conhecimentos para mobilizar e mediar a tessitura do PPP na escola.

A escola precisa de professores bem formados para conduzir o trabalho pedagógico e de autonomia para criar estratégias próprias que resolvam os desafios reais do cotidiano. Para isso, é fundamental uma formação centrada na escola, permitindo que os professores partam das necessidades de sua prática pedagógica para aprofundar teorias e desenvolver práticas que contribuam efetivamente para a melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

CARVALHO, Ademar de Lima. Para além do território do império: a educação libertadora. **A Tribuna-Mato Grosso**. Rondonópolis, publicado em 13 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.tribunamt.com.br/opiniao-do-leitor/2024/07/para-alem-do-territorio-do-imperio-a-educacao-libertadora/> Acesso em: 20 jul. 2024.

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação de professor e a organização do trabalho pedagógico na escola. In: CARVALHO, Ademar de Lima (org.). **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico**. Curitiba, PR: CRV, 2019, p. 17-28.

CARVALHO, Ademar de Lima. O Projeto Político Pedagógico: concepções e práticas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 421-439, set.-dez. 2008.

CARVALHO, Ademar de Lima; VECCHIA, Solange Ana Dalla. A formação centrada na escola como mediação da formação permanente do professor. **Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-22, 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* (org.). **Pesquisa social: pesquisa, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Maria Amélia Santoro Franco; Elisabete F. Esteves Campos (org.). São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FERRARI, Greicimara Vogt. A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar. **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 159-170, dezembro/2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: Ensaio/Paulo Freire/** 5. ed. São Paulo, Cortez, 2021. p. 54 (Coleção Questões de nossa época; v. 23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.1 Educação-Brasil-São Paulo (SP) 1. Título.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. 1994, Conferência Nacional de Educação para Todos. **Anais...** Brasília: MEC/SEF, 1994.

GHEIDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun., 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. *In: Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores*. Celso Ilgo Henz; Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo (org.). São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 17-28.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época: v 14)

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIMA, Marcelo; PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Educação Santa Maria**, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacao> Acesso em: maio 2024.

LIMA, Márcia Regina Canhoto. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO. Governo do Estado de Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Gestão Educacional. **CHECKLIST PPP 2024**. Cuiabá: Seduc-Sage, 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Formação dos Profissionais da Educação - MT**. Edição nº 1. Março/2023. Cuiabá: Seduc. 2023. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Superintendência de Diversidades. **Orientativo Pedagógico 001/2021/SAGE/SEDUC**. Cuiabá: Seduc. 2021. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional. **Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola**. Cuiabá: Seduc. 2020. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional. **Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola**. Cuiabá: Seduc. 2019. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Pró-Escolas Formação**. Cuiabá: Seduc. 2018. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Pró-Escolas Formação**. Cuiabá: Seduc. 2017. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação. Coordenadoria de Formação e Avaliação. **PORTARIA Nº 161/2016/SEDUC** (em Construção) Institui o orientativo da Formação e Desenvolvimento Profissional e o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) nas Escolas Estaduais de Mato Grosso. Orientativo para Formação e Desenvolvimento Profissional na Escola em 2016. Cuiabá: Seduc, 2016. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação. Coordenadoria de Formação e Avaliação dos Cefapros. **Projeto Sala de Educador – Orientativo 2015**. Cuiabá: Seduc: 2015. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação. Coordenadoria de Formação e Avaliação dos Cefapros. **Projeto Sala de Educador - Parecer orientativo**

2014. Parecer Orientativo nº 01/2014 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2014. Cuiabá: Seduc: 2014. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação. Coordenadoria de Formação e Avaliação dos Cefapros. **Projeto Sala de Educador - Parecer orientativo 2013.** Parecer Orientativo nº 01/2013 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013. Cuiabá: Seduc: 2013. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. **Projeto Sala de Educador - Parecer orientativo 2012.** Parecer Orientativo referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012. Cuiabá: Seduc: 2012. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação. **Projeto Sala de Educador - Parecer orientativo.** Cuiabá: Seduc: 2011. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação. **Projeto Sala de Professor - Parecer orientativo 2010.** Cuiabá: Seduc: 2010. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Sala de Professor.** Cuiabá: Seduc, 2009. Apresentação Power Point do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Cáceres – Orientações 2009. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Proposta de orientação para o desenvolvimento do Projeto Sala de Professor/2008.** Cuiabá: Seduc, 2008. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Programa de Formação Continuada Sala de Professor.** Cuiabá: Seduc, 2007. Apresentação Power Point do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Cáceres. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Sala de Professor.** Cuiabá: Seduc, 2006. PDF.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação. **Programa de Formação Continuada Sala de Professor.** Cuiabá: Seduc, 2003. PDF.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Portugal, Lisboa: Educa, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007, 1 ed.

PARO, Vitor Henrique, *Escritos sobre educação/Vitor Henrique Paro*. São Paulo: Xamã, 2001.144p.; 21 cm. 1ª edição-2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PROJETO. *In: Dicionário Houaiss*. Local de publicação: Rio de Janeiro. Editora Objetiva Ltda, ano de publicação 2004.

SÁ, Giedre Terezinha Ragnini. **A Gestão Educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antônio Gramsci**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Soane Santos; PIRES, Ennia Débora Passos Braga; FERRAZ, Maísa Oliveira Melo. Reflexos da política de gestão gerencial sobre o trabalho do coordenador pedagógico. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 - Ahead of print, p. 11-14, 2020.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukáes, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956-Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político –pedagógico-elementos metodológicos para elaboração e realização, 24ª ed./Celso dos Santos Vasconcellos. São Paulo: Libertad. Editora, 2014. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas-SP: Papirus. 2009.


VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-35.

ZITKOSKI, Jaime. J. **Paulo Freire e uma nova filosofia da educação**. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2022.

Anexo 1 - Atestado TV Escola / Salto para o futuro***A T E S T A D O***

Atesto para os devidos fins que Graciela de Moraes Souza, freqüentou o curso de capacitação de professores através da TV Escola – Programa Salto para o futuro – “Educação Infantil” no período de 16 a 20 de Agosto de 1999 com carga horária de 10 horas e o curso “Um olhar sobre a escola” com carga horária de 20 horas no período de 02 a 14 de agosto e o curso “PCN 2” com carga horária de 20 horas no período de 23 a 03 de setembro conforme proposta da Coordenadoria de Ensino a Distância da SEDUC e sob a orientação do Assessor Pedagógico de Poxoréo.

Poxoréo – 17 de janeiro de 2000.


Maria Aparecida Coutinho Miranda e Souza
Instrutora de Aprendizagem

Anexo 2 – Atestado TV Escola / Salto para o futuro**ATESTADO**

Atesto para os Graciela Moraes de Souza, freqüentou o curso de capacitação de professores através da TV Escola – Programa salto para o futuro –“ Um olhar sobre a escola” com carga horária de 20horas no período de 02 a 14 de agosto, conforme proposta da Coordenadoria de Ensino a Distância da SEDUC e sob a orientação do Assessor Pedagógico de Poxoréo.

Poxoréo- 17 de janeiro de 2000.


Maria Aparecida Coutinho Miranda e Souza
Instrutora de Aprendizagem

Link do documento analisado: Checklist/ PPP-2024

https://drive.google.com/file/d/1_yrQMejkAbbzT2CbIJj8bnTbPxQF1J-m/view?usp=sharing



Título da pesquisa: O PPP E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: O PROCESSO FORMATIVO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE POXORÉU-MT

Questionário de caracterização dos interlocutores da pesquisa

Nome: _____

Naturalidade: _____

Idade: _____

Caracterização profissional:

1-Curso de Graduação: _____

2-Em qual instituição você fez a graduação? _____

3-Ano de ingresso na graduação: _____

4-Ano que concluiu a graduação: _____

5-Curso de Pós-Graduação: _____

6-Ano de ingresso na pós-graduação: _____

7-Ano que concluiu a pós-graduação: _____

8-Em qual instituições você realizou a pós-graduação? _____

9- Qual é a sua área de atuação? _____

10- Em qual etapa de ensino você atua? _____

11- Atua em qual rede de ensino? () municipal () estadual

12- Vínculo: () efetivo () contratada

13- Turno que leciona: _____

14- Quanto tempo atua na educação? _____

15- Já assumiu alguma função de gestor/a escolar? Qual? _____

Eixos temáticos

PPP E FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 – Como se sente em participar da pesquisa?

2- Fale um pouco sobre como o PPP é construído e/ou reformulado na escola.

3- Como coordenadora/diretor/professora faz para acompanhar o desenvolvimento das ações planejadas no PPP?

4- Durante a hora administrativa (hora-atividade) na escola, como a equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico) organiza com os professores momentos para dialogar sobre a organização do trabalho pedagógico e suas necessidades formativas? Você pode descrever como esse processo ocorre em sua experiência?

- 5- Para você, o PPP orienta momentos para estudos, pesquisa e reflexões centrados nas necessidades formativas dos professores?
- 6- Que concepção você tem de organização do trabalho pedagógico?
- 7- Fale um pouco sobre a formação continuada que você participa?
- 8- Você acha que há diferença quando a formação continuada é desenvolvida a partir de um plano de formação de professores construído com base em suas necessidades formativas? Fale livremente sobre o que você pensa sobre essa questão.
- 9- Qual a função das políticas públicas na formação continuada do professor na escola?
- 10- O que você considera significativo e o que precisa mudar na formação continuada implantada na escola, hoje? –
- 11- O que você acha que poderia mudar na formação continuada do professor?
- 12- Como você articula o que está proposto no PPP e a sua prática pedagógica na sala de aula? (para professora).
- 13- Que outros aspectos pode acrescentar para enriquecer a minha investigação. Fique à vontade para falar sobre a questão.

Questões específicas para o diretor/a escolar/a e coordenador/a pedagógico

- 1- Qual é o seu papel na construção e/ou reformulação do PPP?
- 2- Qual é o seu papel na formação continuada do professor na escola?
- 3- Como você descreveria seu estilo de gestão com o grupo de funcionários?
- 4- Que concepção você tem de organização do trabalho pedagógico?
- 5- Como você acredita que o estilo de gestão que você adota com o grupo de funcionários contribui para o fortalecimento do trabalho coletivo na escola?
- 6- Em que aspectos essa abordagem influencia na melhoria do trabalho pedagógico do professor?
- 7- Como você faz a relação entre PPP a organização do trabalho pedagógico, formação e prática pedagógica do professor na escola?
- 8- Você acha que há diferença quando a formação continuada é desenvolvida a partir de um plano de formação de professores construído com base em suas necessidades formativas? Fale livremente sobre o que você pensa sobre essa questão.
- 9- Qual a função das políticas públicas na formação continuada do professor na escola?
- 10- Que outros aspectos você pode acrescentar para enriquecer a minha investigação. Fique à vontade para falar sobre a questão.

Poxoréu, 10 de novembro de 2023.

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu, _____, diretor(a) da Escola Estadual João Pedro Torres, situada em Poxoréu-MT, declaro ter ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: O PROCESSO FORMATIVO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE POXORÉU-MT”, a ser desenvolvida pela mestrandia Graciela Moraes de Souza, telefone (66)996146226, e-mail graciela.moraes@aluno.ufr.edu.br, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas, sob a orientação do Professor Doutor Ademar Lima de Carvalho, telefone (66) 99984-5207, e-mail ademar.lima@ufr.edu.br. Fui informada pela responsável sobre o objetivo geral da pesquisa que é investigar a relação entre a formação docente e a implementação e impacto do PPP em uma instituição de ensino no contexto da política pública de Mato Grosso. Também fui informada sobre os procedimentos metodológicos, onde propõe-se como lócus da pesquisa uma (01) escola da Rede Estadual de Poxoréu/MT, tendo em vista a participação de quatro (04) professores e (01) coordenador pedagógico e um (1) diretor escolar, onde será realizada a coleta de dados por meio de entrevista com os professores, coordenador e diretor, e que somente serão considerados aptos a participar, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como forma comprovada de seu aceite. Fui informada do período de coleta de dados por meio da entrevista com os docentes, com previsão para acontecer a partir do mês de março do ano de 2024. Portanto, sou favorável a realização da pesquisa e das entrevistas com os professores para coleta de dados.

Responsável pela instituição

Pesquisadora



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome da Pesquisa: **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA DE MATO GROSSO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA DE MATO GROSSO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**. Este convite se deve ao fato de você ser docente da rede pública estadual e estar inserido (a) no processo de formação continuada e de construção do projeto político pedagógico, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia Graciela Moraes de Souza, RG 1002.711-4 SSP/MT, CPF 811.427.061-68, telefone (66) 996146226, e-mail graciela.moraes@aluno.ufr.edu.br, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (CNPJ: 35.854.176.0001/95). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa, e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone (66) 3410 4035, sob orientação do Professor Doutor Ademar de Lima Carvalho, que poderá ser contatado pelo telefone (66) 999984 5207 ou e-mail ademarlc@terra.com.br.

O desenvolvimento da pesquisa justifica-se pelo interesse em pesquisar sobre O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA DE MATO GROSSO, visando conhecer sobre como se dá a sistematização e implementação da formação centrada na escola e sua relação com o Projeto Político pedagógico no contexto da política pública de educação em MT. Ademais, promover por meio desse trabalho científico melhorias substanciais na área da educação.

A pesquisa refere-se sobre o processo de formação docente centrada na escola, também sobre o processo de construção do projeto político pedagógico onde apresenta a importância da articulação entre ambos, visando a práxi pedagógica das ações educativas e a melhoria da educação. Ela se concentra em como a formação de professores, a criação do projeto político pedagógico e a coordenação entre esses aspectos podem aprimorar a prática de ensino e, assim, elevar a melhoria da qualidade da educação em uma escola específica. A integração desses elementos é fundamental para garantir uma educação mais eficaz e que atenda às necessidades da comunidade escolar.

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

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas questões em entrevista individual sobre o tema que ocorrerão no espaço da própria escola, lócus da pesquisa, em sala reservada garantindo a privacidade da entrevista e o bem-estar do/a participante, com data e hora previamente acordados entre os envolvidos. Ainda, será gravada em áudio e depois transcrita. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. E, por ocasião da publicação dos resultados os dados do/a participante e as informações que poderão ser tratadas de forma pública, apenas serão divulgados mediante o seu consentimento. Você terá total liberdade em escolher como se identificará (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora). Você também terá a garantia do acesso aos resultados da pesquisa.

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, será em contribuir para o avanço do conhecimento sobre a formação centrada na escola e a sua relação com o projeto político pedagógico no contexto da política pública de Mato Grosso, por meio das informações e reflexões essenciais para enriquecer a literatura acadêmica e fornecer conhecimentos valiosos para a comunidade educacional.

É importante destacar que esta pesquisa gera riscos baixos tais como: constrangimento, mudança na rotina, consumo de tempo ao responderem ao questionário e como medida mitigadora dos riscos o participante poderá interromper a entrevista, a qualquer momento, no caso de incômodo. Assim, a fim de evitar o dano ou atenuar seus efeitos, serão obedecidos os critérios definidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que dispõem sobre os princípios éticos de pesquisas que envolve seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/CONEP) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, de natureza técnico-científica (Resoluções CNS nº 240, de 05 de junho de 1997, CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, CNS Nº 510, de 07 de abril de 2016, existente nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, e que, por possuir relevância pública, é de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo, incisivamente, no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos, com envolvimento de seres humanos, exceto animais. Tendo como função avaliar protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos; atender às resoluções nº 466/12 e nº 510/16 da CONEP; desempenhar papel consultivo e educativo em questões de ética; receber denúncias de abusos ou notificação sobre fatos adversos.

- Dados do CEP/UFR:

Endereço: Avenida dos Estudantes, nº 5055, Bloco Administrativo da UFR. Bairro: Cidade Universitária. Rondonópolis/ MT, CEP: 78736-900, telefone: (66) 3410-4153 | E-mail: cep@ufr.edu.br. Coordenadora Aline Pereira Marques e secretária Natália Araújo Souza Neves.

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

Caso seja necessário ainda, conforme a referida resolução, é direito do participante: a) Se for o caso, ressarcimento das despesas pelos pesquisadores responsáveis, diretamente decorrentes da participação do colaborador na pesquisa; b) O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização; c) Quando os pesquisadores responsáveis perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis.

Os pesquisadores responsáveis estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, nos canais de comunicação mencionados neste documento.

Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento, ou seja, terá acesso a este termo sempre que solicitado.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:_____.

Considerando os dados acima, eu, _____, CONFIRMO ter sido informado (a) por escrito e verbalmente dos objetivos do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que os pesquisadores responsáveis me informou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Rondonópolis. Assim, DECLARO o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, AUTORIZO a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Poxoréu-MT, _____ / _____ / _____.

Assinatura do/a participante

Atenciosamente,

Assiatura dos pesquisadores responsáveis

e-mail: ademarlc@terra.com.br
Rod.Rondonópolis-Guiratinga
Sagrada Família 78700901 -
Rondonópolis, MT - Brasil -
Caixa-postal: 186 Telefone:
(66) 999984 5207

Assinatura dos pesquisadores responsáveis

e-mail: graciela.moraes@aluno.ufr.edu.br
Rua: Rachel de Queiroz, nº 13, Cohab Xavante
Cep: 78.800-000, Poxoréu-MT
Telefone: (66) 996146226