

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM ENSINO DE  
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA-PPGECM**

**MESTRADO EM ENSINO**

**CICERO MANOEL DA SILVA**

**POR DENTRO DO TRIÂNGULO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES: PROPOSTAS, EXPECTATIVAS E REALIDADE**

**Barra do Bugres-MT**

**2017**

SILVA, Cicero Manoel

Por dentro do triângulo da formação continuada de professores: propostas, expectativas e realidade – Mato Grosso / Cicero Manoel da Silva. Barra do Bugres/MT: UNEMAT, 2017. 172 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, 2017.

Orientador: Adailton Alves da Silva.

1. Formação inicial e continuada. 2. Políticas de formação. 3. Professores de Ciências e Matemática. 4. História oral. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

Ficha catalográfica

**CICERO MANOEL DA SILVA**

**POR DENTRO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
DEMANDAS, EXPECTATIVAS E REALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – *Campus* de Barra do Bugres como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr. Adailton Alves da Silva (UNEMAT/PPGECM)  
- orientador -

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Elizabete Rambo Kochhann (UNEMAT/ PPGECM)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Edson Pereira Barbosa (UFMT)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Landin Negreiros (UNEMAT/PPGECM)

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço primeiramente a Deus que mesmo diante das adversidades me manteve de pé e lutando, certamente esse não é um mérito meu.*

*Ao meu orientador Adailton Alves da Silva, agradeço imensamente por acreditar e ter me apoiado nesses anos sempre orientando e estimulando para que pudesse continuar. Obrigado pela amizade e convívio.*

*Minha família: esposa Maria Beatriz, filhos, Dauson, Elizangela e Tania ao meu neto Rogério, pessoas que foram companheiras na caminhada, me dando suporte para superar os momentos difíceis, mas de grande crescimento pessoal e intelectual.*

*Meus pais Pedro e Josefa (in memorain), que me incentivaram desde o início de outras jornadas.*

*Aos meus colegas do Programa, Adenilse, Rejane, Vera, Maurivan, Fábio, Jaime e Welvesley, pelo tempo de convívio e que por sermos a primeira turma, fomos crescendo e nos ajudando mutuamente.*

*Ao professor Robson A. Santos que muito contribuiu para que esse trabalho se concluísse, lendo e sugerindo. À professora Arquieli Pires que se dedicou à leitura dos textos, contribuindo com sugestões.*

*À banca avaliadora, especialmente, pelas contribuições.*

*Aos meus colegas do CME Antenor Soares e EE 13 de Maio, pelo apoio e incentivo.*

*Aos professores colaboradores por terem aceito participar desse trabalho, e contribuído com as entrevistas concedidas e amizade que cresceu ainda mais após o convívio.*

*Dedico esta conquista à minha família, Maria Beatriz, esposa e filhos: Dauson, Tania e Elizangela, que me incentivaram e me deram força nesta jornada. Ao meu neto Rogério Augusto que por vezes me atrapalhou enquanto estudava, mas serviu de inspiração para concluir este trabalho. Por fim ao professor Adailton que não mediu esforços para o êxito dessa conquista.*

*Prezado professor,*

*Sou sobrevivente de um campo de  
concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem  
deveria ver.*

*Câmaras de gás construídas por engenheiros  
formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados.*

*Recém-nascidos mortos por enfermeiras  
treinadas.*

*Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de  
colégios e universidades.*

*Assim, tenho minhas suspeitas sobre a  
Educação.*

*Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos.*

*Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou  
psicopatas hábeis.*

*Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer  
nossas crianças mais humanas.*

*(Anônimo de um campo de concentração nazista)*

## RESUMO

Esta pesquisa procurou por meio da História Oral investigar como os programas de formação continuada oferecidos pelos agentes públicos, respondem aos anseios dos professores, de forma que haja convergência entre a demanda, as expectativas e o que tem sido oferecido em termos de formação continuada, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Para tanto adotamos a metáfora utilizada por D'Ambrósio (2009), para representar a relação entre demanda, expectativa e realidade como um triângulo. No início do trabalho apresentamos um breve histórico do processo de formação continuada de professores no Brasil, ao longo das últimas décadas, apresentando uma linha do tempo de forma a situar os programas de formação ao longo dos anos. Apresentamos a contextualização, justificativa e objetivos que nortearam a pesquisa. Algumas concepções de formação continuada são abordadas e discutidas na perspectiva da Educação Matemática. Ao abordar as bases legais que sustentam o processo de formação continuada a níveis federal, estadual e municipal, discutindo os programas abordados neste estudo, construindo um triângulo nessa perspectiva. Na sequência abordamos o triângulo na perspectiva dos professores (suas demandas, expectativas e realidade), a partir de fragmentos dos seus relatos. Apresenta ainda uma reflexão nas três perspectivas: das políticas públicas, de autores e pesquisadores e do corpo docente, procurando identificar aspectos convergentes e divergentes em relação à constituição do triângulo, da analogia adotada. Os relatos alertam para o fato de que alguns programas de fato atendem à demanda dos professores, entretanto, existem ainda no meio docente profissionais à espera de programas que possam oferecer receitas didáticas e metodológicas a serem aplicadas. Entretanto, cabe ressaltar que não é objetivo dos processos formativos oferecer receita, mas questionar, investigar, de forma que o docente possa encontrar a melhor alternativa para o desenvolvimento do seu trabalho. Em suma existe ainda um longo percurso até que as propostas de formação possam enfim produzir reflexos na melhoria da prática pedagógica dos profissionais da educação e na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

**Palavras-chaves:** Formação inicial e continuada de professores, concepções e políticas de formação, demandas, expectativas e realidade.

## ABSTRACT

This research sought through Oral History to investigate how the programs of continuing education offered by public agents, respond to the wishes of teachers, so that there is convergence between demand, expectations and what has been offered in terms of continuing education, Contribute to improving the quality of teaching and learning. For this we adopt the metaphor used by D'Ambrósio (2009), to represent the relation between demand, expectation and reality as a triangle. At the beginning of the paper, we present a brief history of the process of continuing teacher education in Brazil over the last decades, presenting a timeline in order to situate training programs over the years. We present the contextualization, justification and objectives that guided the research. Some conceptions of continuing education are approached and discussed from the perspective of Mathematics Education. In discussing the legal bases that sustain the process of continuing training at federal, state and municipal level, discussing the programs addressed in this study, constructing a triangle from this perspective. In the sequel we approach the triangle in the perspective of teachers (their demands, expectations and reality), from fragments of their stories. It also presents a reflection on the three perspectives: public policies, authors and researchers and the faculty, trying to identify convergent and

divergent aspects regarding the constitution of the triangle, the analogy adopted. The reports warn of the fact that some programs actually meet the demand of teachers, however, there are still professional teachers waiting for programs that can offer didactic and methodological resources to be applied. However, it is worth noting that it is not the purpose of the training processes to offer a prescription, but to question and investigate, so that the teacher can find the best alternative for the development of his work. In short, there is still a long journey until the training proposals can finally produce reflexes in improving the pedagogical practice of education professionals and in improving students' learning.

**Key words:** Continuing education of teachers, conceptions and training policies, demands, expectations and reality.

## SUMÁRIO

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| LISTA DE ABREVIATURAS .....                                                                  | 11 |
| LISTA DE FIGURAS .....                                                                       | 13 |
| APRESENTAÇÃO .....                                                                           | 14 |
| CAPÍTULO I - PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES -<br>UMA METÁFORA .....          | 17 |
| 1.1 Breve histórico dos projetos e programas de formação no Brasil .....                     | 22 |
| 1.2 Programas e Projetos de Formação de Professores .....                                    | 25 |
| 1.3 A opção pelo tema da pesquisa .....                                                      | 27 |
| 1.4 A respeito da abordagem realizada .....                                                  | 28 |
| 1.5 Caminhos percorridos para realização da pesquisa .....                                   | 29 |
| 1.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....                                            | 37 |
| 1.7 <i>Lócus</i> de atuação dos sujeitos .....                                               | 38 |
| CAPÍTULO II – POR DENTRO DO TRIÂNGULO – FACE À CONCEPÇÃO DE<br>AUTORES E PESQUISADORES ..... | 41 |
| 2.1 Concepções de formação continuada .....                                                  | 46 |
| 2.2 Tendências na formação continuada de professores .....                                   | 47 |
| 2.3 Perspectivas de formação em Educação Matemática .....                                    | 52 |
| CAPÍTULO III – POR DENTRO DO TRIÂNGULO – FACE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS<br>.....                 | 56 |
| 3.1 Institucionalização da formação continuada – bases legais .....                          | 56 |
| 3.2 Autoformação: histórico e perspectivas .....                                             | 65 |
| 3.3 Programa Eterno Aprendiz .....                                                           | 67 |
| 3.4 Programa Gestar II .....                                                                 | 69 |
| 3.5 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC .....                           | 73 |
| 3.6 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM .....                         | 74 |
| 3.7 Programa Sala de Educador de Mato Grosso - SE .....                                      | 78 |
| 3.8 Formação Continuada em Rede - Sistema Municipal de Ensino de Tangará da Serra ..         | 81 |

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO IV – POR DENTRO DO TRIÂNGULO – FACE À CONCEPÇÃO DOCENTE .....                                              | 84  |
| 4.1 Sobre a Autoformação .....                                                                                      | 84  |
| 4.2 Sobre o Projeto Eterno Aprendiz .....                                                                           | 92  |
| 4. 3 Sobre o Programa Gestar II .....                                                                               | 95  |
| 4.4 Sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC .....                                          | 100 |
| 4.5 Sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM .....                                        | 105 |
| 4.6 Sobre a Sala de Educador - SD .....                                                                             | 110 |
| 4.7 Sobre a Formação em Rede – Modelo de Formação adotado pelo Sistema Municipal de Ensino de Tangará da Serra..... | 117 |
| CAPÍTULO V - A CONSTITUIÇÃO DO TRIÂNGULO DE FORMAÇÃO CONTINUADA FACE AS DIFERENTES PERSPECTIVAS.....                | 123 |
| 5.1 Perspectiva de autores e pesquisadores .....                                                                    | 123 |
| 5.2 Perspectiva das políticas públicas.....                                                                         | 125 |
| 5.3 Perspectiva dos profissionais docentes.....                                                                     | 126 |
| 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....                                                                                       | 132 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                   | 137 |
| DOCUMENTOS .....                                                                                                    | 143 |
| APÊNDICE .....                                                                                                      | 146 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAA – Apoio à Aprendizagem do Aluno

ANA – Avaliação Nacional de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAPRO – Centro de Formação Continuada e Aperfeiçoamento e Atualização de Professores

CESGRANRIO - Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio

CNE – Conselho Nacional de Educação

CETEB – Centro de Ensino Técnico de Brasília

CTS – Ciência Tecnologia e Sociedade

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EAD – Educação à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GESTAR – Gestão da Aprendizagem Escolar

IDEB – Índice De Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ISE – Instituto Superior de Educação

IUB – Instituto Universal Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPPM – Licenciatura Plena Parcelada em Matemática

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NDPE – Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PEIP – Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PLP – Projeto de Licenciaturas Parceladas

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNFEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRC – Projeto de Redesenho Curricular

PRODEAGRO – Programa para desenvolvimento da Agropecuária

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROFTAAE – Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativo Educacional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSE – Programa Sala de Educador

REAMEC – Rede Nacional de Formação de Professores

RNFC – Rede Nacional de Formação de Professores

SABE – Sistema Aprende Brasil de Ensino

SD – Sequência Discursiva

SE – Sala de Educador

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEMEC/TS – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tangará da Serra

SIGA - Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem

SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso

SSERP - Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Tangará da Serra

TP – Teoria e Prática

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Metáfora do Triângulo de formação continuada

Figura 02 - Processo de relação entre os vértices dos triângulos de formação continuada

Figura 03 - Metáfora do triângulo - convergência

Figura 04 - Tangará da Serra no Estado de Mato Grosso

Figura 05 - Vista aérea de Tangará da Serra

Figura 06 - Triângulo de Formação Continuada em diferentes perspectivas

Figura 07 - Aspectos convergentes ao processo de formação continuada

Figura 08 - Aspectos divergentes ao processo de formação continuada

## APRESENTAÇÃO

Das experiências como servidor da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC – MT) e Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tangará da Serra (SEMC/TS), atuando ora como docente, ora como professor formador, surgiram inquietações quanto à forma de organização, e do alcance dos resultados dos programas de formação continuada oferecidos pelos agentes públicos, aos profissionais de ambos os sistemas de ensino.

Dessa forma, diante dos relatos de professores, ao participar de alguns programas de formação, surgiram indagações a que este pesquisador procurou buscar respostas de forma a subsidiar propostas de formação que viessem ao encontro das demandas por um processo de formação por parte de quem pensa esses programas, que contemplassem os professores em termos dessa formação, e ao que realmente acontece no cotidiano escolar.

Diante dessas indagações, procuramos no desenvolvimento deste estudo encontrar possíveis respostas às interrogações que nortearam este trabalho. O que pensam os professores sobre formação continuada, bem como quais os interesses dos professores de Ciências e Matemática em relação à formação continuada? O que as políticas públicas têm atendido em relação à formação continuada dos professores? O que a demanda de sala de aula exige em termos de formação continuada?

Na abordagem desta pesquisa, bem como na apresentação dos resultados, adotamos a ideia do triângulo primordial, apresentada por D’Ambrósio (1999), ao se referir ao triângulo da vida. Para tanto, constituímos três triângulos: o primeiro se refere ao pensamento de autores e pesquisadores, o segundo acena para o que existe nesse sentido em relação aos agentes públicos (MEC, SEDUC, SEMEC), e o terceiro diz respeito à visão dos professores, embasados nos relatos dos sujeitos desta pesquisa. Consideramos como vértices, as propostas de formação, as demandas existentes e o que tem acontecido na realidade.

A pesquisa está ancorada na História Oral como metodologia, em que procuramos ouvir relatos de cinco, professores das áreas de Ciências, Matemática e Pedagogia, que participaram de alguns programas de formação oferecidos, os quais tiveram reflexos na prática docente de cada um. Os temas das formações foram sugeridos de forma que os entrevistados pudessem escolher sobre quais iriam abordar. Entre os temas/projetos sugeridos destacamos, programas

de formação em massa recentes e atuais: (PNAIC<sup>1</sup>, Sala de Educador<sup>2</sup>, Formação em Rede<sup>3</sup>, bem como programas ocorridos em anos anteriores; (Eterno Aprendiz<sup>4</sup>, Gestar II<sup>5</sup> e PNFEM<sup>6</sup>. A autoformação<sup>7</sup> como processo formativo, também faz parte desse estudo.

Para subsidiar este estudo, apoiamo-nos em diversos teóricos, que estudaram os temas História Oral, Garnica (2004, 2006, 2008); Meihy (2011, 2015); Baraldi (2003), entre outros. Em Educação Matemática, Fiorentini (1995, 2008), D'Ambrósio (1990, 2009); em Formação Continuada de Professores, procuramos fundamentar nossos estudos em Altenfelder (2005), Imbernon (2005), Freire (1967, 1966), Nóvoa (1991, 2009), Gatti (2008; 2009; 2013), André (2015), entre outros; bem como documentos oficiais do Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e da Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra, que se referem ao processo de Formação Continuada de professores.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, adotamos a metáfora do triângulo primordial, ao se referir ao processo de aquisição do conhecimento, no sentido de entender as relações existentes entre as demandas pelo processo de formação continuada existente, o que os professores esperam em termos dessa formação e o que acontece na prática. Para contextualizar, apresentamos um breve histórico do processo de escolarização no Brasil, apresentando uma linha do tempo dos programas de formação, sem a preocupação com a delimitação cronológica, problematizamos o tema da pesquisa, propondo os objetivos que nortearam a mesma. Na sequência, apresentamos os caminhos que conduziram o processo investigativo, relatando alguns fatores que influenciaram o seu desenvolvimentos. Apresentamos ainda uma breve biografia dos sujeitos desta pesquisa e por fim, abordamos alguns aspectos do município de Tangará da Serra, espaço territorial de realização deste estudo.

No segundo capítulo apresentamos o primeiro triângulo referente à perspectiva de alguns autores e pesquisadores acerca das demandas, expectativas e realidade do processo formativo. Para tanto apoiamo-nos em autores clássicos e atuais de forma a sustentar nossas abordagens. Na sequência, apresentamos algumas tendências em termos de formação

---

<sup>1</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

<sup>2</sup> Formação Continuada de professores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

<sup>3</sup> Formação Continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra- MT.

<sup>4</sup> Projeto de Formação Continuada da SEDUC/MT em parceria com a Fundação CESGRANRIO.

<sup>5</sup> Programa de Formação Continuada do MEC para professores de Matemática e Português do Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

<sup>7</sup> Modelo de Formação que concebe a aprendizagem como algo que acontece aos indivíduos ao longo de toda sua trajetória profissional, integrando mecanismos de apropriação, utilização e reelaboração da informação realizada pelo próprio interessado.

continuada discutidas no Brasil, bem como as perspectivas desse processo em relação à Educação Matemática.

O terceiro capítulo faz referência ao triângulo primordial na perspectiva das políticas públicas de formação continuada, em que procuramos discutir esse processo em conformidade com documentos oficiais do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra, considerando as bases legais que sustentam o processo formativo em termos de legislação brasileira.

O quarto capítulo apresenta a metáfora do triângulo, propostas, demandas e realidade na perspectiva dos professores, apoiamo-nos também na literatura disponível. As reflexões apresentadas estão ancoradas nos relatos dos sujeitos desta investigação. Desta forma procuramos em fragmentos de falas, interpretar o significado presente nestas abordagens, em relação aos temas propostos.

No quinto capítulo, procuramos discutir convergências e divergências em relação ao processo de formação continuada, de forma a compreender similaridades e dissimilaridades presentes nesse contexto, de forma a contribuir para a configuração do triângulo primordial da metáfora. Dessa forma discutimos aspectos em relação ao diálogo entre vértices de cada triângulo, que constitua a formação como seu incentro. Analogamente, procuramos identificar possíveis relações existentes entre as arestas, que possam configurar a formação continuada como baricentro do triângulo, de modo a contribuir ou não à rigidez própria de um triângulo; fato que ao acontecer poderá favorecer os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para melhoria da qualidade da educação pública ofertada pelos Sistemas de Ensino.

## CAPÍTULO I - PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - UMA METÁFORA

Ao se pensar no processo de Formação Continuada de Professores, faz-se necessário atentarmos para alguns aspectos que consideramos determinantes para que se possa obter êxito ao final de sua realização. É preciso que haja convergência entre três pontos: o que se propõe em termos de políticas públicas para Formação Continuada; o que os professores esperam em termos dessa formação, e o que realmente acontece na prática, que adotamos como vértices do triângulo da metáfora.

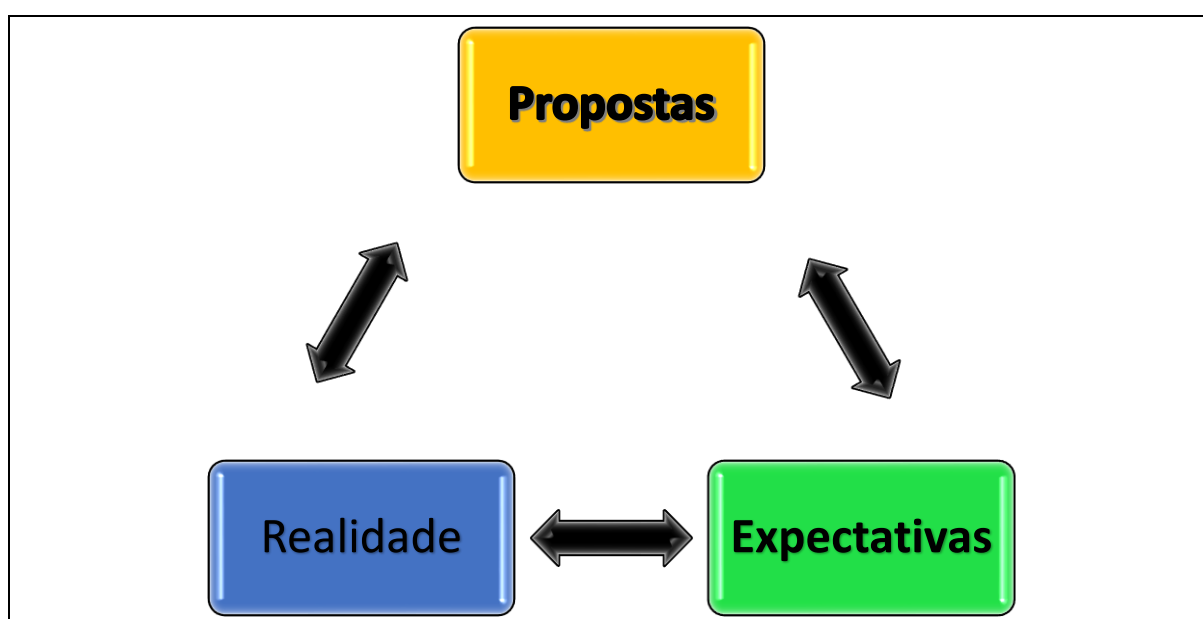


Figura 1- Metáfora do Triângulo de formação continuada  
Fonte: O autor, 2017

No intuito de entender o que vem se realizando esse processo, fizemos analogia à metáfora adotada por D'Ambrósio (2009), para explicar o fenômeno da vida, ao qual o autor classifica de triângulo primordial.

Na metáfora utilizada, D'Ambrósio (2009) ressalta que o ponto de partida para elaboração de sistemas de conhecimento é a vida, que para ele é um fato que se realiza pela existência solidária de seis elementos: um indivíduo, outro indivíduo da mesma espécie e a natureza, no seu sentido cósmico e as três relações entre esses.

A formação continuada de professores, adotando-se essa analogia, também é composta de três fatores: as políticas públicas educacionais de formação continuada, que se constituem no que se faz necessário para sala de aula, o que os agentes públicos oferecem; a demanda existente pelos processos formativos, que se constitui no que os professores esperam; e o que

existe em termos dessa formação. Esses três processos compõem os vértices do triângulo por nós idealizado.

Na interação entre esses processos, políticas públicas educacionais de formação continuada, demandas expectativas por parte do corpo docente e a realidade em questão comporia um modelo de formação continuada ideal, que venha atender às necessidades dos profissionais docentes, produzindo então reflexos na aprendizagem dos alunos.

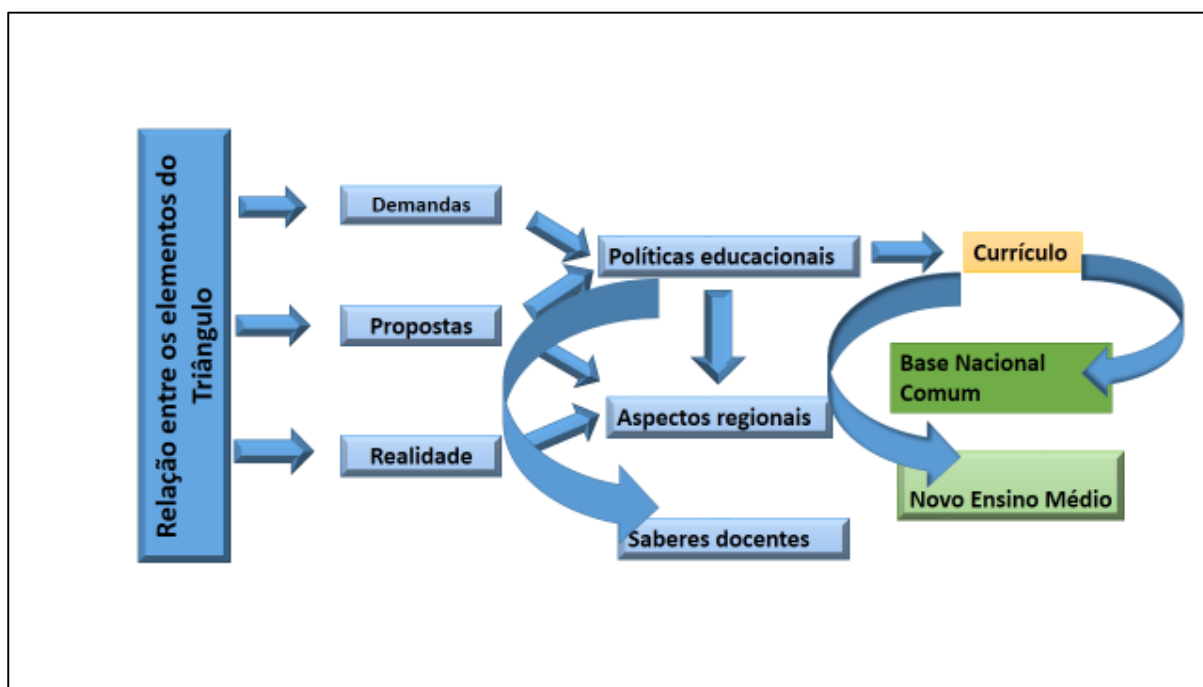


Figura 2: Processo de relação entre os vértices dos triângulos de formação continuada  
Fonte: O autor 2017.

Não somente no sentido formal, mas como nos alerta Garnica e Modesto (2005), em relação ao ensino de Matemática, que de alguma forma possa ser útil aos alunos, suporte para ajudá-los a compreender, explicar e transformar a realidade, fato que deve ser estendido a todo processo educacional.

Ao se propor programas de Formação Continuada, entendemos ser necessário criar mecanismos que favoreça a interação entre os vértices do triângulo, de maneira que esses possam estabelecer um canal de constante diálogo entre si. Da interação entre propostas e realidade, poderemos chegar a um modelo de formação que se aproxime das expectativas docentes e assim sucessivamente.

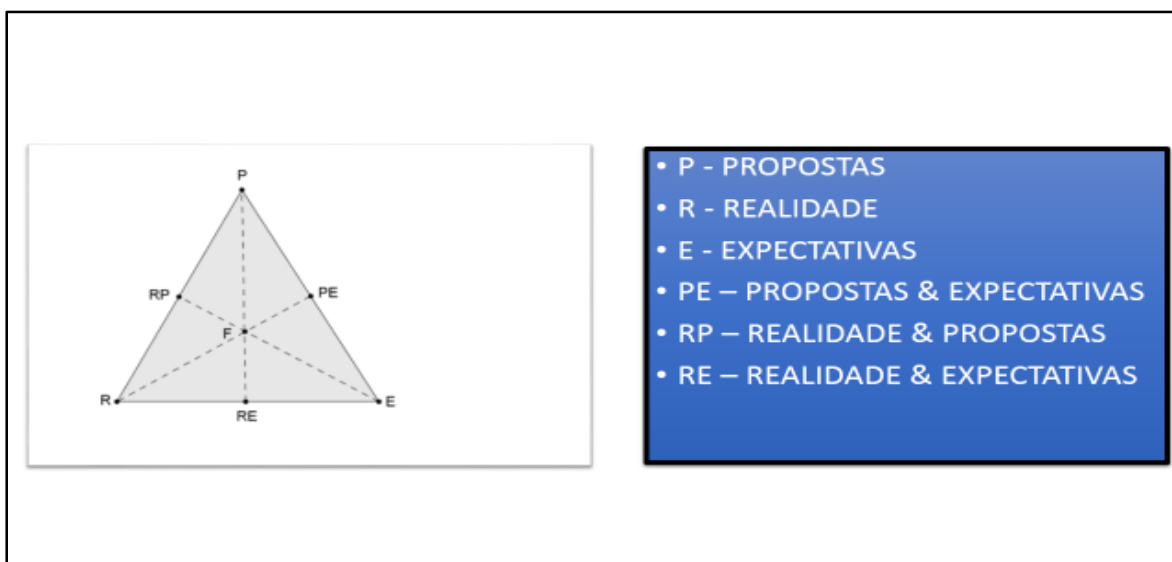


Figura 3 Metáfora do triângulo - convergência  
 Fonte: O autor, 2017

A interação entre os vértices do triângulo idealizado, poderá proporcionar que as políticas públicas de formação continuada, sejam aquelas que os professores anseiam e que possam refletir na prática docente, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da aprendizagem, favorecendo aspectos que produzam como efeito a aprendizagem dos conceitos abordados por parte dos atores envolvidos: estudantes e professores.

Para que de fato essa formação se concretize e os reflexos surjam na prática pedagógica docente, é necessário que os três elementos dialoguem entre si, fazendo-se necessária a interlocução das políticas públicas educacionais, com os professores, protagonistas do processo e que essas, considere a escola como espaço de formação.

Assim como no triângulo primordial de D’Ambrósio (2009), a interação entre indivíduo, natureza e sociedade é fundamental para a vida; da mesma forma, no processo de Formação Continuada, um levantamento sobre as demandas, que leve em consideração as expectativas dos professores, poderá contribuir para que as políticas públicas educacionais possam ser melhor direcionadas.

Os desafios que estão postos em termos de formação por vezes são ignorados na elaboração dos programas de formação continuada, colaborando com a não convergência entre os vértices desse triângulo; o que é proposto pelos agentes públicos, o que os professores esperam e o que tem acontecido em termos de formação continuada, os quais nem sempre estão sintonizados.

O que pode ser percebido nesse contexto é que os vértices desse triângulo não dialogam entre si. Existe uma demanda pela formação, seja inicial ou continuada e as políticas de governo

que oferecem propostas para atender a essa demanda, entretanto, o que os professores esperam em termos dessa formação é diferente do que tem sido realizado, pelos agentes públicos.

Ao se idealizar um programa de formação, além de conhecer uma demanda quantificada, é necessário que se pense nas expectativas do grupo que irá receber essa formação, entretanto, quase sempre isso não tem sido levado em consideração.

No Brasil, seguindo uma tendência mundial dos países em desenvolvimento, os financiamentos da educação seguiam e ainda seguem a determinação de uma política neoliberal, para elaboração de programas ou projetos destinados a atender a demanda de professores, seja pela formação inicial ou continuada.

Nessa perspectiva, os estudos de Fiorentini (2008) alertam para essa problemática, de que em função da demanda de professores no exercício da profissão, sem titulação, havia então a necessidade de aumento da oferta de oportunidades ou centros de formação, incluindo formação em grande escala; por meio da Educação à Distância (EAD) para minimizar os custos dessa formação.

Freitas (2004), ressalta que a necessidade da formação em larga escala, aliado à necessidade de baixos custos, fez com que instituições formadoras de professores, sem *know how*, sem história, sem pesquisa e investigação no campo educacional, viesse ocupar fatias nesse mercado, com um currículo mínimo e uma formação aligeirada, alguns deles com aulas apenas aos finais de semana, que é também reforçado em Fiorentini (2008).

Na esteira dessa política, houve também uma proliferação dos cursos de Formação Continuada, Pós-Graduação *Lato Sensu*, em virtude de uma demanda de profissionais impulsionados pelo mercado de trabalho, de forma que possa atender a uma progressão de carreira, com melhoria salarial. Alguns com aulas aos finais de semana, uma vez por mês, outros totalmente à distância, que, por vezes, serviu para o cumprimento de metas estatísticas, sem, entretanto, contribuir para a construção de um projeto emancipador, que pudesse atender as necessidades das crianças e jovens, segundo (FREITAS 2007, p.1214).

Para além disso havia a necessidade de formação de professores para atuar na Educação Básica, principalmente no interior do país, dando um grande contingente de professores sem formação estarem atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, diversos programas foram criados. Em Mato Grosso, para formação de professores a nível de Magistério, atuando nos primeiros anos da Educação Básica, foram implantados o Projeto

Logos<sup>8</sup> I e II (1973-1990), o Pró Formação<sup>9</sup> (1999), o Projeto Tucum<sup>10</sup> (1996-2000), o Projeto Inajá<sup>11</sup> (1987-1990), o Projeto Geração (1997)<sup>12</sup>, o Projeto Homem-Natureza<sup>13</sup> (1996-2000), entre outros.

Para superar os problemas relacionados aos professores que atuavam nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio, e que já possuíam magistério, foi criado o Projeto de Licenciaturas Parceladas no ano de 1992. Em Mato Grosso, esse projeto foi coordenado pela UNEMAT e que contou com apoio de universidades parceiras.

Tanto os programas de formação, quer sejam voltados para o Magistério, ou para Licenciaturas, adotaram a metodologia de formação em serviço. As aulas aconteciam em períodos de férias escolares, o que barateava os custos, já que os professores cursistas continuavam em suas respectivas escolas atuando como regentes.

Entretanto, era desgastante para os cursistas que durante o período de vigência do curso tinham que abrir mão de um direito constitucional, ou seja, o período destinado às férias regulamentares de metade e final de ano letivo.

Sobre esses projetos, Fiorentini (2007) destaca que alguns deles não obtiveram sucesso como o Projeto de Licenciaturas Parceladas de Goiás, alvo de seus estudos.

Além do ponto de vista didático-pedagógico, o currículo desenvolvido pela licenciatura não tomou como ponto de partida as experiências e os saberes que os professores construíram e desenvolveram ao longo de seus anos de docência. Ao invés de problematizar esses saberes e práticas, a maioria dos formadores sobrepunha a eles um outro conjunto de saberes pouco significativos às necessidades desses alunos-docentes. Assim, os conhecimentos com os quais tiveram contato durante a LPPM<sup>14</sup> (1992), foram sobrepostos aos seus saberes e não contribuíram para um processo de reelaboração e produção de novos significados. (FIORENTINI, 2007, p. 59).

---

<sup>8</sup> O Projeto Logos II, foi um projeto de formação de professores leigos, criado em 1973, através do parecer ministerial 699/72. O projeto foi implantado em 17 Estados e atendeu aproximadamente 50000 alunos segundo CETEB.

<sup>9</sup> O Programa Proformação foi um programa do governo federal, criado em 1999, que oferece cursos de nível médio para professores leigos que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e classes de alfabetização das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

<sup>10</sup> O Projeto Tucum é um programa de formação de professores indígenas para o magistério voltado para as séries iniciais do ensino fundamental. O projeto, se faz como referencial teórico da pesquisa.

<sup>11</sup> Projeto de formação de professores leigos que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos municípios da região do Araguaia em Mato Grosso.

<sup>12</sup> Projeto de formação de professores leigos do Estado de Mato Grosso, na modalidade EAD, financiado pelo PRODEAGRO/Banco Mundial.

<sup>13</sup> O Projeto Homem-Natureza ocorreu na região Oeste e Centro Norte do Estado de Mato Grosso e foi um curso de habilitação e formação de professores leigos para o Magistério (Ensino Médio), em contextos rurais.

<sup>14</sup> LPPM – Projeto de Licenciaturas Plenas em Mato Grosso.

O autor observa, em seus estudos, que diversos problemas foram ocasionados em função do descompasso entre as propostas do curso e os saberes docentes, particularmente segundo ele no ensino de Geometria.

Em relação ao PLP<sup>15</sup> realizado em Mato Grosso, o autor destaca que essa foi uma das poucas experiências bem-sucedidas. Mesmo ocorrendo em período de férias escolares, o projeto implantado em Mato Grosso, adotou um tempo de formação fundamental básica, na perspectiva de conhecer os saberes docentes e somente após esse período, o aluno docente partia para a formação específica, o que foi o diferencial em termos de resultado.

Os Projetos pioneiros de Licenciatura Plena Parcelada realizados no Estado de Mato Grosso aconteceram nos *Campi* da UNEMAT localizados nos municípios de Luciara, Barra do Bugres, Poconé, Alta Floresta, Rosário Oeste, Araputanga, Comodoro e Cáceres.

[...] o caso da LPPM de Mato Grosso que procurou estabelecer uma articulação entre os saberes trabalhados no curso de licenciatura e os saberes e práticas escolares, os cursos de LPPM para professores em serviço, em geral, não estabeleceram uma ruptura com o modelo da racionalidade técnica e com a dicotomia entre os conhecimentos valorizados e ensinados nos cursos de licenciatura e aqueles mobilizados e produzidos na prática pedagógica escola (FIORENTINI, 2008, p. 59).

A metodologia empregada no Projeto LP foi a mesma dos projetos de formação para o Magistério (Inajá e Homem-Natureza), que valorizava os saberes docentes ao se trabalhar nos dois primeiros anos uma formação básica, voltada para pesquisa, o que foi o diferencial do Projeto, e certamente contribuiu para que alguns resultados positivos tivessem acontecido.

Para tentar compreender como tem se materializado o processo de formação inicial, continuada e profissional, apresentamos uma linha do tempo que mostra os vários projetos e programas, principalmente aqueles voltados à Formação de Professores no Brasil. Não tivemos a preocupação de buscar todos eles, por não se constituir foco de nossa investigação, no Estado de Mato Grosso.

### 1.1 Breve histórico dos projetos e programas de formação no Brasil

O processo de escolarização no Brasil sempre foi uma preocupação das autoridades, e até meados do século passado o número de analfabetos era bastante expressivo. Em 1977, cerca de 26,5% da população de 20 anos ou mais, conforme dados do IBGE, era analfabeta.

---

<sup>15</sup> PLP – Projeto de Licenciaturas Parceladas.

Vários fatores contribuíam para que esse número persistisse: a falta de escolas nas regiões mais distantes, a falta de investimentos em educação, a dificuldade de acesso aos centros que dispunham de escolas, e principalmente a falta de professores habilitados para ministrar aulas nos locais onde havia escolas. Isso tudo contribuiu para o aumento do número de jovens e adultos sem escolaridade.

Iniciativas para minimizar o problema começaram a ser empregadas, sendo a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no final da década de 70, que visava dotar jovens e adultos de técnicas de leitura, escrita e cálculo, como forma de integrá-los à comunidade (MENEZES 2001). Com o fim da ditadura militar, o MOBRAL<sup>16</sup>, foi substituído pelo Projeto Educar<sup>17</sup>, tendo os mesmos moldes do anterior, sendo extinto no ano de 1990 pelo então presidente Fernando Collor de Mello.

Ainda voltado para a educação de jovens e adultos, o Projeto Minerva<sup>18</sup>, lançado pelo governo federal em 1970, visava capacitar uma parcela significativa da população economicamente ativa que não tinha acesso à escolarização, através de transmissões via rádio. O programa visava ainda a formação continuada desses profissionais.

No setor privado, o pioneiro a criar um programa de escolarização de massa foi o Instituto Universal Brasileiro<sup>19</sup>, sendo pioneiro também no Ensino a Distância no país.

Os problemas relacionados à Formação Inicial e Continuada de Professores também eram enormes. A demanda por professores habilitados crescia, à medida que aumentava a população em idade escolar, e uma maior disponibilidade de acesso a esse serviço, em função do aumento de número de vagas oferecidos para crianças em idade escolar.

Diversas foram as iniciativas para amenizar o problema da falta de professores habilitados. Programas de Formação foram criados, para formar professores a nível de 1º e 2º Graus, bem como posteriormente os esforços foram voltados para as licenciaturas.

---

<sup>16</sup> Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade.

<sup>17</sup> Projeto Fundação Educar. Essa fundação surgiu de 1985 a 1990, como substituto do Mobral. O estatuto, porém, só foi estabelecido pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986; todos os bens do Mobral foram transferidos para a Educar, a diferença mais marcante foi competência do MEC, apoio financeiro maior, com maior apoio governamental e de organizações não governamentais e de empresas, começando aí as ditas ONGs e milhares de associações sociais.

<sup>18</sup> O Projeto Minerva foi criado pelo governo federal em 1970, programa radiofônico, fruto de acordo entre os Ministérios da Educação e Comunicações, como solução a curto prazo para os problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país.

<sup>19</sup> O Instituto Universal Brasileiro foi fundado em 1941, sendo a segunda escola de educação à distância a ser fundada no Brasil. Com o passar do tempo veio a se tornar a maior escola do gênero no país, entre os anos 60 e 80 do século passado.

A Linha do Tempo que se segue procura apresentar parte desses programas e projetos, dos mais antigos para os mais recentes, em sua imensa maioria, de iniciativas governamentais, as quais visavam tanto a alfabetização de jovens e adultos, em relação à formação e qualificação para o trabalho, como a Formação Inicial e Continuada de Professores.

## 1.2 Programas e Projetos de Formação de Professores

## Linha do Tempo

Programas e Projetos de Formação ao longo das últimas décadas.

| PERÍODO     | PROJETOS/PROGRAMAS                                     |
|-------------|--------------------------------------------------------|
| 1941 - ...  | Instituto Universal Brasileiro                         |
| 1951 - .... | CAPES                                                  |
| 1970 - 1980 | Projeto Minerva                                        |
| 1970 - 1985 | Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)         |
| 1985 - 1990 | Fundação Educar                                        |
| 1971 - .... | Supletivo de Massa                                     |
| 1973 - 1980 | Projeto Logos I                                        |
| 1980 - 1990 | Projeto Logos II                                       |
| 1987- 1996  | Projeto Inajá I e II                                   |
| 1987 - 1990 | Projeto Homem-Natureza                                 |
| 1991 - ...  | Programa Salto para o futuro                           |
| 1992 - ...  | Programa Licenciaturas Parceladas                      |
| 1996 - 2000 | Projeto Tucum                                          |
| 1996 - ...  | Programa TV Escola                                     |
| 1997 -      | Criação dos CEFAPROS                                   |
| 1997 -      | Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) |
| 1998 -      | Projeto Geração                                        |
| 1999 -      | PROFORMAÇÃO                                            |
| 2000 - ...  | Telecurso 2000                                         |
| 2001 - ...  | Programa PROGESTÃO                                     |
| 2002 - ...  | Superintendência de Desenvolvimento Profissional       |
| 2003 - 2009 | Sala de Professor                                      |
| 2004 (2005) | Pró-Licenciatura                                       |
| 2004 -      | Programa Gestar II                                     |
| 2004 - ...  | Reamec                                                 |
| 2005 - 2005 | Projeto eterno Aprendiz                                |
| 2005        | PROINFANTIL                                            |
| 2005 - ...  | Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação  |

|             |                                                                |
|-------------|----------------------------------------------------------------|
| 2006 - ...  | Universidade Aberta do Brasil                                  |
| 2006        | Programa Formação pela Escola                                  |
| 2006        | Pró Docência                                                   |
| 2006        | Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)                    |
| 2007        | Pró Letramento                                                 |
| 2007        | Proinfo Integrado                                              |
| 2009        | Plano Nacional de Form. de Prof. em Educação Básica (PARFOR)   |
| 2009        | Programa de Formação Continuada de Prof. em Educação Especial  |
| 2010        | Formação Continuada Rede Municipal de Ensino                   |
| 2010 - ...  | Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) |
| 2010 - ...  | Programa Sala do Educador                                      |
| 2010 - ...  | Programa de Mestrado Prof. em Matemática – PROFMAT             |
| 2011 -....  | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC)       |
| 2011 - ...  | Programa de Mestrado Prof. em Geografia (ProfGeografia)        |
| 2013 - ...  | Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)                |
| 2013 - ...  | Programa de Mestrado Profissional em Física – (PROFIS)         |
| 2013 - ...  | Programa de Mestrado Profissional em História – (ProfHistória) |
| 2013 - ...  | Formação em Rede – Sist. Mun. de Ensino. Tangará da Serra      |
| 2014 - 2015 | Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)              |
| 2015 – ...  | Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS       |

Fonte: Documentos oficiais, Mec, Seduc e Semec.

As informações contidas no quadro refletem que a preocupação das autoridades com o sistema educacional do país datam desde meados do século passado, ligadas num primeiro momento aos índices de analfabetismo da população e, posteriormente mais, voltadas à formação de professores, como forma de habilitar a nível de magistério e licenciaturas aos profissionais leigos atuantes, em grande número, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Pode se verificar que, nas últimas décadas, investimentos no setor educacional tem sido voltados para programas de formação continuada, tanto a nível de cursos para atendimento a demandas pontuais, como investimentos voltados a formação *stricto sensu*, como forma de garantir a qualificação profissional.

Ao se observar os Programas e Projetos de Formação Inicial e Continuada e sua execução, verifica-se que grande parte deles aconteceram nas últimas décadas, principalmente

aqueles voltados para Formação Continuada de Professores. Verifica-se também que houve, nos últimos anos uma maior preocupação em relação à formação e atualização dos educadores.

Mecanismos foram criados com o intuito de incentivar a Formação Inicial e Continuada e mesmo nos locais mais distantes, o modelo de Educação a Distância, tem oferecido aos docentes a oportunidade de se qualificarem por meio de recursos de multimídia disponibilizados pelo Ministério da Educação, através da Plataforma Freire<sup>20</sup>. Podemos constatar que os investimentos em educação cresceram nos últimos anos, reflexos de uma maior consciência social da importância da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### 1.3 A opção pelo tema da pesquisa

Pesquisas apontam que são inúmeras as dificuldades quando se trata da relação ensino e aprendizagem presente na educação brasileira. Dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada acabam refletindo na qualidade da educação, sugerindo que o professor precisa encontrar um ambiente em que suas experiências de sala de aula precisam ser reavaliadas e, posteriormente, adaptadas como componente integrante de sua nova prática.

São diversos os fatores que proporcionam resultados negativos, e um exemplo disso são as crianças que se encontram no 6º ano do ensino fundamental e não dominam a habilidade de ler e escrever, tampouco conseguem realizar cálculos e resolver operações matemáticas simples.

Ademais, esses problemas são observados nos quatro anos finais do ensino fundamental, bem como estão presentes também nos alunos do ensino médio.

Do trabalho desenvolvido ao longo dos anos nos sistemas municipal e estadual de ensino, surgiram inquietações que deram origem a esta pesquisa: conhecer o que está ocorrendo na sala de aula, procurando verificar o quanto os cursos de formação continuada estão contribuindo para a melhoria da prática pedagógica dos professores de Ciências e Matemática, de forma a constituir um triângulo entre demandas, expectativas e realidade, em relação ao processo de formação continuada.

---

<sup>20</sup> A Plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

É notório que mesmo com a execução de programas de formação continuada que acontecem anualmente, os reflexos nas práticas docentes ainda têm sido incipientes, já que as avaliações implantadas pelo governo, sejam no âmbito municipal, estadual ou federal, para avaliar a educação brasileira, apresentam números desanimadores, o que tem ocasionado uma situação insustentável, que não pode continuar.

É mister entender o quanto propostas de formação continuada vêm contribuindo com a melhoria da prática pedagógica docente, verificando, assim, como os gestores poderão oferecer instrumentos necessários ao planejamento e elaboração de propostas mais efetivas e participativas que produzam os resultados desejados.

Nesse sentido é preciso investigar: quais os interesses dos professores em relação à formação continuada? O que as políticas públicas têm atendido em relação a essa formação? O que a demanda de sala de aula exige?

#### 1.4 A respeito da abordagem realizada

Para atuar de forma a atender as demandas e necessidades do sistema educacional atual, o professor necessita estar em constante formação, dado o dinamismo do mundo moderno.

A LDB, no título que trata da formação profissional, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho.

Entender como se processa a formação continuada é fundamental para traçar metas formativas, fazendo-se necessário analisar a eficácia dos programas de capacitação oferecidos aos docentes.

Diversas são as oportunidades e mais ainda a oferta de cursos de formação continuada, mas ao analisarmos sua aceitação, e ao ouvirmos os professores sobre o que os mesmos esperam e buscam nos programas de formação, percebemos que muitos desconhecem ou ignoram a importância dos momentos formativos.

A reflexão sobre a prática profissional que deveria estar intrínseca em qualquer projeto de educação contínua, muitas vezes deixa de ser realizada. Como a própria LDB apresenta, o conhecimento deve ser considerado uma construção contínua, e não apenas para o aluno; o próprio professor deve buscar constantemente a sua atualização.

O mundo moderno e todos os desafios impostos à educação impossibilitam e dificultam o trabalho de quem decide ficar estático em sua rotina pedagógica. Vários são os fatores que

precisam ser discutidos: descobrir quais as necessidades dos profissionais em sua prática diária, poucas vezes os professores são ouvidos ao serem elaborados programas de capacitação, as peculiaridades de cada cidade e escola, seus problemas, suas necessidades raramente são levados em consideração.

Dessa maneira, a análise proposta nesta pesquisa, foi realizada a partir da história oral temática, na qual ouvimos relatos de professores, os sujeitos envolvidos, no intuito de colher subsídios necessários para percebermos possíveis convergências e divergências em relação às propostas de formação, à expectativa dos professores e à demanda existente, e aliado a isso, perceber se há eficácia nos programas de formação postos em prática.

Portanto, é necessário analisarmos o quanto essa formação continuada vem contribuindo com a prática docente dos professores de Ciências e Matemática, que atuam na educação básica.

Dessa maneira nos propusemos a: analisar os relatos dos professores em relação aos processos de formação, com vistas a entender: o que se espera, o que tem sido oferecido, e demandas em relação aos programas de formação, e como essa formação tem interferido na prática pedagógica, com o intuito de verificar o que os professores esperam em termos de formação; qual a perspectiva de formação no ponto de vista das políticas públicas de formação; o que existe de demanda em termos de formação, qual o impacto dessas formações na prática pedagógica, por meio da análise dos relatos dos sujeitos participantes desta pesquisa.

### 1.5 Caminhos percorridos para realização da pesquisa

Das vivências como professor de Matemática, atuando em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e como professor formador ao longo dos anos nos sistemas municipal e estadual de ensino, surgiram inquietações que deram origem a esse projeto de pesquisa, no intuito de verificar o quanto os cursos de formação continuada ofertados estão contribuindo para a melhoria da prática pedagógica dos professores de Ciências e Matemática.

É notório que mesmo com a execução de programas de formação continuada que acontecem anualmente, os reflexos nas práticas docentes ainda têm sido incipientes. Avaliações implantadas, sejam no âmbito municipal, estadual ou federal, vêm apresentando resultados desanimadores, o que tem causado preocupação de autoridades e professores.

É importante entender o quanto a formação inicial e os cursos de formação continuada oferecidos ao longo dos anos têm contribuído com a prática pedagógica docente, no sentido de melhorar os índices de proficiência dos alunos, melhorando o nível de proficiência e contribuindo para reduzir os índices de evasão e repetência.

Com todas essas angústias e indagações ingressei no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGCEM – da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Campus de Barra do Bugres procurando buscar respostas para tais angústias e inquietações.

Não há como discutir o papel da Educação na sociedade atual sem pensar no processo de formação de professores inicial e/ou continuada, bem como no contexto em que esses profissionais estão inseridos, seja escolar ou das instituições formadoras, pois ambos são primordiais na forma de pensar e agir do profissional da educação.

Nesse sentido procuramos responder algumas indagações em relação ao processo de formação continuada dos professores de Ciências e Matemática, da rede pública de ensino do município de Tangará da Serra, MT.

Para tanto, apresentamos aos colaboradores, alguns temas de projetos e/ou programas de formação continuada, oferecidos pela gestão pública, de que tivessem participado, para que pudessem escolher sobre quais prefeririam abordar, tecendo assim, suas impressões acerca de cada um numa abordagem que Garnica (2004) denomina História Oral Temática.

A opção pela História Oral Temática deu-se em função da necessidade de colhermos relatos sobre os temas de formação dos quais participaram, a fim de procurarmos encontrar algo que considerassem relevantes, insignificantes no processo de formação continuada, ao longo do desenvolvimento de suas trajetórias profissionais.

A abordagem investigativa partiu dos relatos coletados, com base nos parâmetros que a História Oral, que conforme Garnica *et all* (2006), promove, ou seja, interlocuções com áreas distintas, oportunizando, dessa forma, interpretações de suas compreensões sobre o processo de formação continuada de professores.

A História Oral Temática, como abordagem metodológica, nos permitiu, a partir da gravação dos relatos dos participantes, identificar o nível de aceitação dos programas ou projetos de formação continuada, bem como os reflexos na prática pedagógica dos professores que atuam nas áreas de Ciências e Matemática, verificando, assim, quais programas de formação continuada consideraram importantes para melhoria de sua prática docente.

Nas falas procuramos compreender os significados implícitos, de forma que nos permitisse identificar aspectos convergentes ou divergentes que contribuíssem para formação

de um triângulo, composto por propostas, demandas e realidade em relação ao processo formativo.

O relato dos sujeitos da pesquisa a respeito dos programas/projetos de formação continuada, vivenciados no transcorrer de sua vida como docente, por meio de suas memórias, sentimentos e percepções de si mesmos, conforme Baraldi, (2003, p. 216), possibilitam a compreensão dos significados presentes, no intuito de verificar se existe relação entre as políticas de formação propostas, as necessidades e demandas, bem como os reflexos advindos das práticas formativas, contribuindo para rigidez do triângulo.

Falar de História Oral como metodologia de pesquisa implica, segundo Garnica (2006), estabelecer o que se pretende compreender dos relatos, de forma a entender o significado que se atribui a um determinado tema.

Há a necessidade de se estabelecer certos parâmetros para que se possa realizar uma análise dos dados produzidos, primando pela fidelidade dos argumentos dos participantes ao se realizar a transcrição dos referidos dados.

A História Oral, ainda segundo Meihy (2002), se constitui numa metodologia de pesquisa com algumas características bem particulares, sendo assim um moderno recurso para elaboração de documentos, arquivamento e estudo de vida das pessoas, sendo uma história do tempo presente, também conhecida por história de vida.

Para esse autor, a História Oral Temática, ao partir de um assunto específico previamente estabelecido, se compromete com o esclarecimento da opinião do entrevistador, sobre algum evento definido. Segundo ele não se deve nesse caso confundir pergunta com estímulo (MEIHY, 2011, p. 51).

Na abordagem metodológica adotada na realização da pesquisa, podemos destacar, segundo Mehy (2015), características da História Oral Temática em que apresenta dois momentos importantes: o primeiro consistiu em realizar as gravações acerca das considerações do público alvo, as quais foram transcritas na íntegra por parte do pesquisador. Num segundo momento essas transcrições foram apresentadas aos entrevistados para que pudessem fazer suas observações, ressalvas, supressão ou acréscimo de fragmentos, no intuito de que suas opiniões fossem efetivamente fiéis ao que queriam destacar.

Ao descrever sua experiência, conforme Garnica e Modesto (2005), o sujeito nos conta o que viveu, nos dá informações e cabe ao pesquisador a atribuição de significados a esses relatos, procurando manter a neutralidade, preservando, com isso, a fidelidade das informações recebidas.

Dessa forma os testemunhos dos sujeitos participantes desta pesquisa demonstram os significados atribuídos aos momentos de formação, destacando aspectos considerados relevantes, para o seu desenvolvimento profissional, bem como outros que carecem de melhorias para que possam produzir resultados.

Na realização do processo de pesquisa, procuramos apoio numa abordagem qualitativa, desconsiderando dados probabilísticos na definição da amostra, ao selecionarmos um grupo restrito com cinco participantes, para os quais adotamos o critério de mantê-los no anonimato, usando  $P_1, P_2, P_3, P_4$  e  $P_5$ , ao nos reportarmos a fragmentos de suas falas, tendo sido para tanto feita uma abordagem intencional, na escolha dos sujeitos, pelo fato de sermos conhecedores de suas práticas pedagógicas docentes.

A opção por esse grupo específico deu-se em função de ter investigado previamente quais dos possíveis sujeitos teriam participado e/ou convivido com o maior número de temas de programas/projetos de formação continuada a serem trabalhados nesta pesquisa, que conforme Moraes (2003), por ter características de intencionalidade, pode ser considerada saturada, por entender que os relatos seriam suficientes para atingir aos objetivos propostos.

Também foi levado em consideração a atuação na educação básica, seja na unicodência ou nas disciplinas de Ciências e Matemática. Caracterizou-se, portanto, numa investigação intencional, ao priorizarmos profissionais que estiveram inseridos nos mais diversos programas de formação continuada.

Os professores participantes da amostra são efetivos: três deles são efetivos nos sistemas municipal e estadual de ensino; um atua no sistema estadual como efetivo, atuando também no sistema municipal mas em regime de contrato temporário, e um como professor efetivo somente no sistema estadual.

Entre as escolas de origem de nossos colaboradores estão: Escola Estadual 13 de Maio, que oferece somente o ensino médio, (que durante o período investigativo) com aproximadamente 1000 alunos distribuídos em três turnos de funcionamento (2016 – 2017); Escola Estadual 29 de Novembro que oferece ensino fundamental a partir do 3º ciclo de formação humana e ensino médio distribuídos por três turnos (e que contava com aproximadamente) 1100 alunos (2016 – 2017); Centro Municipal de Ensino Antenor Soares, que oferece educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental com aproximadamente 700 alunos nos dois turnos de funcionamento; e o Centro Municipal de Ensino Professor José Nodari, que também oferece educação infantil e ensino fundamental do 1º ao 9º ano, com número aproximado de 1200 alunos no período distribuídos nos dois turnos de funcionamento.

No intuito de obtermos relatos para organizar o *corpus* da pesquisa, foram apresentados alguns temas relacionados a projetos/ou programas de formação continuada, por meio de cartões, onde cada um apresentava o nome de um programa, os quais eram observados e analisados pelo sujeito, para posteriormente tomar a decisão sobre qual iria abordar.

A opção pelos temas deu-se por sermos conhecedores de que a maioria desses profissionais teria participado de alguns desses projetos, aliado à abrangência de sua execução, uma vez que esses foram programas de larga escala, tendo sido oferecidos a todos os professores do sistema estadual de ensino, ou do sistema municipal. Aliado a isso, consideramos também na definição dos sujeitos da pesquisa, comentários e ponderações a respeito dos resultados gerados por esses programas na prática pedagógica do público envolvido, feitos por profissionais alheios a esta pesquisa, cujos relatos encontram-se publicados.

Compõem ainda o corpo de análises testemunhos de professores com experiências em determinados programas como o Gestar II e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que contribuíram para o enriquecimento das discussões, e que devido sua publicidade não nos preocupou a manutenção de seus nomes no anonimato.

Sobre os relatos das experiências vivenciadas com temas em discussão, nos reportamos à História Oral Temática, que segundo Baraldi (2003), está vinculada ao testemunho e à abordagem sobre um tema específico, constituindo-se num recorte da experiência de vida do colaborador, neste caso, sobre determinados programas de formação continuada, que é o enfoque abordado neste trabalho.

As áreas de atuação dos sujeitos da pesquisa foram as áreas de concentração do (PPGECM), oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, em Barra do Bugres, MT.

Para tanto, contamos com um professor de Matemática, com experiência em gestão, um com atuação na Educação Básica. Buscamos ouvir ainda o relato de um professor habilitado em Ciências Naturais, com experiência em gestão, tendo atuado na coordenação escolar e possuindo experiência docente em ambas as etapas da Educação Básica.

Contamos ainda com relatos de um profissional com habilitação em Ciências Biológicas, com complementação em Matemática, com experiência em todas as etapas da Educação Básica, atuando como professor de Ciências Biológicas e Matemática.

Entendemos que ouvir e analisar relatos de profissionais com atuação em gestão e docência, nos permite um olhar em ambas as situações do profissional docente, o trabalho como

regente de sala de aula e o trabalho de coordenar o processo educacional, o que nos permite perceber experiências vivenciadas em cada momento de sua atuação profissional.

Para que pudéssemos atingir aos objetivos a que nos propusemos quando optamos por realizar um trabalho com esta conotação, faltava ainda ouvir relato de um profissional que tivesse experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que seria possível com um profissional de Pedagogia. Optamos, então, em função, de critérios acima descritos, buscar um pedagogo, com atuação nos primeiros anos da Educação Básica.

Para encerrar o ciclo de professores a serem ouvidos, procuramos ouvir o testemunho de um profissional que tivesse experiência em Educação Especial, dado o processo de inclusão que as instituições têm convivido e que muitas vezes se encontram sem o profissional habilitado para trabalhar com situações geradas por esse processo, visto que a atuação profissional possibilita a garantia do direito à educação dos estudantes com algum grau de deficiência.

Conforme já citado, diversos temas foram apresentados para que os sujeitos pudessem optar por quais deles queriam discorrer. Entre os temas relacionados aos Projetos e/ou Programas apresentados destacamos o Projeto Eterno Aprendiz, oferecido pela SEDUC - MT, em parceria com a Fundação CESGRANRIO e municípios com índices de avaliação, abaixo do esperado, constatados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), através da Prova Brasil.

Além dos temas acima, foi apresentado como opção o tema Autoformação, ou seja, processo pelo qual o profissional docente tem a iniciativa de buscar como complemento para sua prática, objetivando com isso a apropriação individual de um conteúdo formativo que corresponda, direta ou indiretamente, às áreas funcionais em que esteja inserido e que contribua para o aumento das suas competências pessoais e profissionais sem a necessidade do acompanhamento contínuo de um tutor/formador (BRASIL, 2014, p.?).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 62, considera o processo de autoformação como uma das competências da formação continuada de professores, em seu local de trabalho.

Teixeira (2011) aponta que esse processo possibilita o gerenciamento do desenvolvimento profissional, e que compreende competências de construção de estratégias didático pedagógicas mais dinâmicas e adequadas aos fazeres profissionais.

O processo de constituição do corpus da pesquisa pressupõe diversos momentos: o contato com os sujeitos, a gravação dos relatos, o retorno das gravações para validação, entre outros.

A realização da gravação dos relatos dos sujeitos da pesquisa, foi marcada por momentos distintos. O primeiro contato foi informal, onde dialogamos a respeito da possibilidade de sua cooperação com abordagens sobre os temas de sua preferência para execução deste trabalho.

Foi o primeiro contato, uma espécie de quebra do gelo; posteriormente fizemos o convite de maneira formal, o qual foi aceito por um número superior ao que consta do trabalho, havendo, de imediato, aceitação por parte de todos os que tínhamos idealizado como colaboradores. Em conversas com o orientador optamos por trabalharmos com cinco depoentes, em virtude do tempo que dispúnhamos para realização da pesquisa, para tanto optamos pelos sujeitos que houvessem participado de um maior número dos programas propostos.

Num momento posterior, já tendo escolhido os sujeitos participantes da pesquisa, marcamos com cada um deles um momento para que pudéssemos abordar a forma como seria realizada a pesquisa. Falamos sobre a metodologia a ser empregada, expondo para cada um como seria realizada a produção de dados, de forma que não expusesse sua identidade.

A partir daí, diversos foram os contatos até o momento da gravação dos relatos. Para tanto, utilizamos diversos meios: telefone, e-mails, redes sociais, enfim, diversas mídias, além do contato pessoal, uma vez que mantínhamos contatos com vários deles, por estarmos atuando na mesma escola, ou nos encontrarmos durante os momentos formativos que aconteciam semanalmente, seja no sistema municipal ou estadual de ensino.

Após contatos, começamos a definir a data da gravação dos testemunhos. Entre os contatos e entrevistas, passou-se um período de aproximadamente quatro meses, quando realizamos a gravação desses relatos.

Aconteceram, no decorrer do processo alguns imprevistos que tiveram que ser contornados, um dos participantes que, a princípio, havia se manifestado acessível e aberto à colaboração, quando do segundo contato em que foram apresentados os temas para que pudesse fazer suas considerações, solicitou um tempo maior em função de que alguns desses programas tivessem acontecido há vários anos.

Numa abordagem metodológica em História Oral, é possível oferecer algo que promova recordação. Então apresentamos um dos cadernos que foram adotados na execução daquele programa, o que fez com se recordasse do mesmo. Entretanto, naquele dia não foi possível realizar a gravação e tivemos que acertar uma nova data para ouvir o colaborador.

Outro imprevisto, foi um acidente motociclístico que aconteceu com um dos entrevistados após a gravação da entrevista e agendamento do retorno para considerações. Foi

necessário aguardar seu restabelecimento para que pudéssemos lhe apresentar seu relato, o que acabou quase comprometendo o cronograma da pesquisa.

Dado o fato de o pesquisador e entrevistado terem seus afazeres profissionais, foi preciso encontrar horários que melhor atendessem a demanda de cada um. As gravações foram realizadas nos mais diversos locais: casa do entrevistado, bibliotecas escolares, local de trabalho do entrevistado, enfim outros ambientes, conforme disponibilidade do colaborador.

Alguns sujeitos abordaram a quase totalidade dos temas propostos, outros optaram por realizar abordagem de uma menor quantidade de temas, nem todos procuraram se estender em suas colocações, alegando não se lembrarem de muita coisa, talvez o fato de estarem sendo gravados, o que pudesse ter causado certa inibição.

De posse da gravação dos relatos, passamos então à transcrição, procurando manter a legitimidade das falas. Ao término das transcrições, uma vez mais mantivemos contato com os colaboradores, agendando novo encontro para validação dos testemunhos, em que os mesmos puderam analisar e fazer suas considerações.

Alguns deles, dois para ser mais exato, acrescentaram novos argumentos ao testemunho anterior, que foram considerados pelo pesquisador.

Após cumprirmos o cronograma de retorno e contando com a aval dos sujeitos, passamos à textualização, momento em que retiramos os vícios de linguagem, trechos repetidos nas gravações, procurando dar fluidez ao texto, processo que, segundo Mehy (2011), é fundamental para dar ao texto a coesão e coerência, padrões da língua culta, etc.

Na análise dos resultados das exposições, procuramos observar as similaridades no pensar do conjunto de professores entrevistados, identificando, dessa forma, aproximações e distanciamentos referentes à forma de enxergarem a formação continuada, bem como procuramos identificar em suas falas: o que pensam os professores, agentes desse processo, ou seja, quais são os seus interesses em relação à formação? Qual o nível de aceitação por parte dos professores dos programas de formação continuada? Quais programas dos quais tiveram oportunidade de participar julgam que contribuíram com a melhoria da atividade docente?

Esses questionamentos compõem o problema investigado no transcorrer deste trabalho, o que nos permite verificar quais alternativas de formação continuada convergem ao encontro das necessidades dos professores, de forma a contribuir para melhoria de sua prática, e, dessa forma, constatar se existem aproximações ou distanciamentos que contribuem ou não para a formação de um triângulo entre demandas, expectativas e realidade, em relação aos processos formativos, seja referente aos agentes públicos, aos profissionais docentes, ou aos autores e pesquisadores, nas bibliografias de forma geral.

Para apresentação das discussões e resultados, adotamos o modelo semelhante ao denominado unidades de significado, que conforme Moraes (2003), surgem da desconstrução dos relatos para se transformarem em unidades de análise. Sobre isso afirma o autor:

Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou sentido. É importante que o pesquisador proceda a suas análises de modo que saiba em cada momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos que deram a origem de cada unidade. Para isso utilizam-se códigos que indicam a origem de cada unidade. Uma das formas de codificação corresponde a atribuir inicialmente um número ou letra a cada documento do *corpus* (MORAES, 2003, p. 195).

Neste caso, denominamos Sequência Discursiva (SD), que enumeramos em ordem crescente a partir do tema Autoformação, abordando os demais temas propostos até Formação em Rede do sistema municipal de ensino de Tangará da Serra, a fim de evitar que houvesse repetições durante o processo de análise e atribuição de significados.

A análise foi realizada a partir de fragmentos das falas, concretizada a partir de leituras e análises, procurando entender o significado presente em cada afirmação, em relação aos programas abordados, de modo a constituir um enredo plausível com base nas falas dos sujeitos e o tema abordado. Segundo Moraes, a análise textual discursiva,

[...] pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do *corpus*, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p.192).

No caso desta pesquisa, procuramos destacar fragmentos sobre o que tem sido feito em termos de políticas públicas de formação, possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes, críticas e expectativas em relação a esses programas, que possam contribuir na formulação de novos programas e propostas, que convergem ou divergem para a constituição do triângulo da metáfora: propostas, demandas e realidade em formação continuada na expectativa docente.

## 1.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Na sequência apresentamos uma breve caracterização de cada sujeito, mantendo no anonimato a identidade de cada um. Consideramos aspectos como idade, sexo, situação

funcional, tempo de experiência no magistério, formação universitária, universidade de origem, série em que atua e disciplinas que ministra, como forma de informar o leitor.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>P<sub>1</sub> - Sexo masculino – idade - 32 anos<br/> Situação Funcional - Professor Efetivo - Estadual<br/> Graduação – Biologia – Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT<br/> Pós-Graduação <i>Latu-Sensu</i> – Educação Ambiental – Universidade de São Paulo - USP<br/> Tempo de Magistério – 08 anos<br/> Experiência no Magistério – Educação Básica – Ensino Fundamental na disciplina de Ciências Naturais e Ensino Médio nas disciplinas de Biologia e Física, Educação de jovens e Adultos e Ensino Superior.<br/> Experiências na coordenação escolar e formação continuada de professores.</p>                                                                                      |
| <p>P<sub>2</sub> - Sexo masculino – idade - 51 anos<br/> Situação Funcional - Professor Efetivo – Municipal e Estadual<br/> Graduação – Pedagogia – Instituto Tangaraense de Ensino e Cultura - ITEC<br/> Pós-Graduação <i>Latu-Sensu</i> – Psicopedagogia – Instituto Tangaraense de Ensino e Cultura - ITEC<br/> Tempo de Magistério – 29 anos<br/> Experiência no Magistério – Educação Básica – Ensino Fundamental – Unidocência. Ensino Superior – Professora do curso de Pedagogia nas Faculdades UNITAS e UNIC.<br/> Experiências na coordenação escolar e formação continuada de professores.</p>                                                                                                  |
| <p>P<sub>3</sub> - Sexo feminino – 35 anos<br/> Situação Funcional - Professor Efetivo - Estadual<br/> Graduação –Matemática– Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT<br/> Pós-Graduação <i>Latu-Sensu</i> – Ensino de Matemática – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. - Língua Brasileira de Sinais - Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto – SP.<br/> Tempo de Magistério – 14 anos<br/> Experiência no Magistério – Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio na disciplina de Matemática.<br/> Experiência em Educação Especial, atuando na Sala de Recursos Multifuncionais.</p>                                                                                  |
| <p>P<sub>4</sub> - Sexo feminino – idade 55 anos<br/> Situação Funcional - Professor Efetivo – Municipal e Estadual<br/> Graduação – Ciências Biológicas – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE - Matemática – Universidade de Cuiabá – UNIC<br/> Pós-Graduação – Não possui<br/> Tempo de Magistério – 28 anos<br/> Experiência no Magistério – Educação Básica – Ensino Fundamental na disciplina de Ciências Naturais e Ensino Médio nas disciplinas de Matemática e Física.</p>                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>P<sub>5</sub> - Sexo masculino – 49 anos<br/> Situação Funcional - Professor Efetivo – Municipal e Estadual<br/> Graduação – Matemática – Fundação Faculdade de Filosofia de Ciências de Cornélio Procópio - FAFI<br/> Pós-Graduação <i>Latu-Sensu</i> - Universidade Federal de Lavras – UFLA - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT<br/> Tempo de Magistério – 26 anos<br/> Experiência no Magistério – Educação Básica – Ensino Fundamental na disciplina, e Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos na disciplina de.<br/> Experiências na coordenação e direção escolar, técnico da Secretaria Municipal de Educação e formação continuada de professores e Sistema Anglo de Ensino.</p> |

### 1.7 Lócus de atuação dos sujeitos

Localizado no sudoeste do Estado de Mato Grosso, a 240 km de Cuiabá, o município de Tangará da Serra, possui uma extensão de 11.323,640 km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente 96 932 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2016).

Sua emancipação político administrativa data de 13 de maio de 1976, tendo sido Thais Bergo Duarte Barbosa, a primeira prefeita eleita.

A economia do município é baseada na prestação de serviços, na agroindústria e agricultura com destaque para soja, cana de açúcar e pecuária.

O comércio é um dos mais estruturados do Estado de Mato Grosso, tendo se constituído como polo regional nessa modalidade.

O município é rico em belezas naturais possuindo inúmeras cachoeiras, parques, bosques e pousadas, que oferecem aos turistas oportunidades de lazer.

Em relação à educação, Tangará da Serra tem se constituído num polo de ensino superior, possuindo uma universidade pública, a UNEMAT e duas particulares, UNIC e UNISERRA, que oferecem diversos cursos, trazendo para cá estudantes de todas as regiões do estado e até do país.

Em relação à educação básica possui diversas escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e médio, sendo que uma das unidades oferece ensino médio integrado à educação profissional e ensino médio inovador, além de instituições particulares, atendendo a mais de 13000 alunos.

A Escola Técnica Estadual de Mato Grosso também se encontra no município, oferecendo à população cursos profissionalizantes na modalidade pós médio.

Há dois anos o município passou a contar também com uma unidade do Instituto Federal de Educação (IFMT), que oferece cursos profissionalizantes de ensino médio.

Tangará da Serra é uma cidade jovem e hospitaleira constituindo-se como polo regional nos serviços de saúde e educação, cujo nome provém do pássaro tangará que habitavam suas florestas, mas que devido ao desmatamento já não é visto com frequência conforme (OLIVEIRA, 2012). Conforme historiadores, o complemento serra foi incorporado para diferenciar Tangará de Mato Grosso de outras cidades de mesmo nome em outros estados do país.

No próximo capítulo fazemos referência ao processo de formação continuada como uma metáfora, dessa forma constituímos três triângulos: o triângulo proposto por autores e

pesquisadores, o triângulo propostos pelos agentes públicos e o triângulo face à concepção docente, cada um com suas propostas, expectativas e realidade.



Figura 4: Tangará da Serra em MT  
Fonte: Wikipédia 2017



Figura 5: Vista aérea de Tangará da Serra –  
Fonte Prefeitura Municipal

## CAPÍTULO II – POR DENTRO DO TRIÂNGULO – FACE À CONCEPÇÃO DE AUTORES E PESQUISADORES

As discussões em torno do processo de formação continuada não são recentes. A bibliografia atual apresenta inúmeros estudos sobre o tema, tendo havido, por parte dos sistemas educacionais, investimentos em programas e alternativas de formação continuada. Entretanto, os resultados obtidos pelos alunos no que se refere ao rendimento escolar têm se mostrado insatisfatórios, fato que tem posto os processos de formação continuada em questão (GATTI, 2013, p. 199).

Neste estudo procuramos abordar o processo de formação continuada na perspectiva de autores e pesquisadores como um triângulo, tendo seus vértices constituídos por demandas, expectativas e realidade confrontados, de forma a verificar se existe ou não convergência entre o que é proposto pelos agentes públicos, o que esperam os professores e o que tem acontecido na prática.

Para isso fizemos uma revisão da literatura, ou estado da arte a respeito do que existe por parte de estudiosos da temática. Para tanto não esgotaremos toda literatura, nos apoiaremos em Gatti (2008; 2009; 2013); André (2015), Nóvoa (1992), Anterfelder (2005), Fiorentini (1995; 2002; 2004), Garnica (2006), entre outros autores, visando observar o que pensam e discutem em relação ao processo formativo, analisando parte do que existe em termos de bibliografias, sobre demandas, perspectivas e realidade no processo de formação continuada de professores.

Um cenário das experiências de formação continuada no Brasil é apresentado no estudo feito por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, coordenado por Davis et al., (2011), em que as autoras procuram identificar as ações propostas tal, bem como fazer uma análise dos programas de formação continuada no Brasil, de forma a subsidiar o fortalecimento de modelos de formação docente, capazes de propiciar o aperfeiçoamento docente, com vistas a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem oferecido pelos sistemas públicos de (DAVIS *et al.*, 2011, p. 8).

Na visão das autoras, dois focos orientam o processo de formação continuada no Brasil: um centrado na figura do professor, considerando os aspectos éticos e políticos e emocionais dessa formação, a precariedade da formação inicial e o outro, o ciclo de vida dos professores.

Para tanto, buscam apoio em Hargreaves (1995), para quem a ética implica uma preocupação com o bem estar dos alunos, do ponto de vista político. Segundo esse autor, para ser um bom professor é preciso ir além da reflexão pura e simples, faz-se necessário uma

reflexão crítica sobre si mesmo, sobre a profissão, sobre os alunos, de forma a contribuir para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao considerar o envolvimento emocional, Hargreaves alerta ainda, segundo as autoras, que é preciso que o professor recupere a alegria de ensinar e aprender, que se surpreenda diante do novo, que sinta satisfação por superar conflitos, para quem tais sentimentos foram excluídos da escola, dando lugar à angústia, ansiedade e frustração (DAVIS *et al*, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva, segundo as autoras, o processo de formação continuada deve oportunizar ao professor uma experiência prazerosa, estimulando a construção de projetos coletivos, a troca de experiências entre os pares, de forma a valorizar novas formas de pensar e sentir-se valorizado no universo da profissão.

Ainda com foco no professor, há outra perspectiva de formação que as autoras denominam abordagem de *déficit*. Essa abordagem considera a formação inicial como deficitária, devendo, então, o docente passar por um processo de aprimoramento, visando suprir problemas dessa formação. Um processo formativo nessa perspectiva, conforme André (2015), não procura levar em consideração a opinião do professor no planejamento das ações, uma vez que este não dispõe de conhecimento, habilidades e competências e, portanto, não saberia dizer o que necessita em termos dessa formação. Programas de formação nessa conformidade acabam desestimulando a participação e envolvimento docente.

Ao não se levar em consideração as necessidades docentes reforça a autora, a formação fica a cargo de instâncias externas ou hierárquicas, que promovem programas ou projetos que desconsideram características docentes, como experiência profissional, local de trabalho, entre outros, de forma que raramente atendem aos interesses e necessidades docentes, que acabam se recusando a agir como meros executores de propostas exteriores (GATTI, 2008, p. 202).

Em relação ao ciclo de vida dos professores, estudos nessa perspectiva apontam que existem quatro estágios a serem considerados: o estágio da formação inicial, onde ainda não se definiu pela carreira do magistério; o estágio de entrada no campo profissional, em que este apresenta sentimento de insegurança e descobertas; o estágio intermediário da carreira onde o profissional apresenta segurança, ou insatisfação diante da carreira e, por fim, o estágio em que o profissional consegue fazer uma análise da docência. Nesse momento é como se não tivesse mais desafios a serem superados, é a etapa da maturidade.

Ao se levar em consideração essas etapas, é possível planejar atividades que venham atender cada momento da vida profissional docente e suas condições de trabalho. Entretanto, destacam Davis *et al* (2011), esse tipo de abordagem peca por deixar de valorizar o coletivo profissional.

O segundo foco de abordagem do processo de formação continuada, centra-se na equipe gestora e na escola como centro de formação. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico é visto como responsável pela condução do processo formativo, que conforme estudos de Christov (2007) e Placco e Almeida (2003), é a ele atribuído a função de articular ações formativas na unidade escolar, devendo promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (ANDRÉ 2015, p. 36). Entretanto, na realidade não é assim que acontece na prática, uma vez que o coordenador pedagógico, por vezes fica sobrecarregado por outros afazeres, o que impede a realização desse trabalho.

Essa autora (ANDRÉ, 2015), enfatiza que por vezes o coordenador fica impedido de exercer essa função, seja pela resistência do corpo docente, seja por ter que priorizar programas de governo.

Ao destacar os inúmeros papéis assumidos pelo coordenador pedagógico: mobilização da equipe na elaboração e acompanhamento da execução o Projeto Político Pedagógico, acompanhamento do desenvolvimento do currículo e atividades de ensino e mediação de conflitos de diversas natureza, seja envolvendo o corpo docente ou discente, André (2015) reforça que compromete a prioridade do seu trabalho de coordenação, que deveria centrar-se na formação de professores e na construção de um trabalho em equipe.

O modelo de formação continuada que segundo André (2015) vem se firmando na literatura recente, tanto no Brasil, quanto no exterior, considera a escola como espaço de formação, sendo os próprios docentes que decidem e planejam o tipo de formação desejada, constituindo-se, dessa forma, em equipes colaborativas. Essa perspectiva de formação de acordo com estudiosos, tem desencadeado mudanças não somente no que tange a questões de sala de aula, mas também no ambiente escolar, por se aproximar de sua clientela, oportunizando o desenvolvimento de culturas escolares que possam apoiar o profissional docente em diferentes estágios de carreira.

Davis *et al.* (2011) destacam, ainda, que uma equipe de formação continuada bem constituída que conta com profissionais da própria instituição, está menos sujeita a interferências externas nas mudanças de gestão governamental.

André (2011) reforça que a melhoria do processo de formação continuada é importante ao desenvolvimento da função docente, entretanto, fatores como salário, plano de carreira, clima no ambiente de trabalho são igualmente importantes. Para essa autora, a simples explicação de que basta melhorar a formação continuada para que se consiga melhorar a qualidade da educação é inaceitável.

Ao analisar o processo de formação continuada, Gatti (2008) destaca a diversidade de iniciativas existentes, de cursos de extensão diversos, cursos que conferem diplomas de nível médio e até superior, muitos associados ao processo de educação a distância pela internet, semipresenciais ou totalmente virtuais, provenientes de natureza pública ou privada.

A justificativa para tais iniciativas estaria, segundo a autora, ligada à brevidade dos cursos, à dificuldade de formação em massa de professores, bem como aos limites financeiros destinados a programas dessa natureza.

Para Gatti (2008), a criação de tantos modelos de formação continuada visam atender a uma demanda em constante expansão. Diz a autora:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas (GATTI, 2008, p. 58).

Para essa autora, a diversidade e a proliferação da oferta de formação continuada tem sido impulsionadas pela necessidade de constante atualização, devido ao avanço tecnológico, bem como a mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Em relação ao foco do processo de formação continuada, Gatti (2008) assegura que este tem priorizado a formação enquanto *déficit* de uma formação inicial, dado, segundo ela pela precariedade em que se encontra parte dos cursos de graduação.

[...] iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior (GATTI, 2008, p. 58).

A autora alerta que ao adquirir essa natureza, o processo formativo acaba sendo desvirtuado de seus propósitos iniciais, que seria o aprimoramento profissional nos avanços e inovações, em função das inovações tecnológicas e científicas.

Davis *et al* (2011, p. 56) reforçam que as políticas de formação demandadas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que constam do relatório por elas elaborado, também partem do pressuposto da formação inicial docente, centrando seus objetivos e metas

na formação continuada, visando a melhoria da prática pedagógica e, consequentemente, elevando a qualidade do ensino. A expectativa é de que o egresso da formação continuada possa divulgar o que aprendeu, partilhando esse conhecimento com o corpo docente da unidade escolar, o que Gatti (2008) denomina modelo cascata, acreditando que a melhoria da aprendizagem dos alunos esteja ligada à formação do professor.

Recentemente segundo a autora, tem-se observado uma mudança de paradigma do processo formativo, ou seja, as propostas centram-se no autocrescimento do professor, valorizando uma base conceitual existente, e a partir desse conhecimento, instrumentalizar novos conceitos e ações, valorizando, dessa forma, o protagonismo do professor, ocupando o centro das intenções das propostas de formação continuada.

Gatti (2008) reitera que a perspectiva de formação como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos de formação continuada: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

Rego e Mello (2002) alertam que a reflexão sobre a prática tem se tornado uma estratégia de alto valor formativo, produzindo resultados interessantes, permitindo maior atenção ao repertório de práticas escolares, sejam como forma de legitimá-las, ressignificá-las ou superá-las (GATTI, 2008, p. 2013).

O que se espera é que novos modelos de formação continuada possam oferecer ao professor outras possibilidades e alternativas, como considera a autora:

A expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais (GATTI, 2008, p. 227).

Dessa forma, espera-se ainda que os processos formativos possam aderir à realidade da escola, considerando os problemas emergentes do trabalho cotidiano, constituindo-se num fator de valorização docente, oportunizando um processo de integração do coletivo de educadores, buscando construir novas alternativas pedagógicas.

## 2.1 Concepções de formação continuada

As discussões em torno do processo de formação continuada não são recentes, a bibliografia atual apresenta inúmeros estudos sobre o tema, tendo havido por parte dos sistemas educacionais investimentos em programas e alternativas de formação continuada. Entretanto, conforme Gatti (2013), os resultados obtidos pelos alunos no que se refere ao rendimento escolar tem se mostrado insatisfatório, fato que tem posto os processos de formação continuada em questão.

Neste estudo procuramos abordar o processo de formação continuada na perspectiva de autores e pesquisadores, como um triângulo, tendo seus vértices constituídos por demandas, expectativas e realidade confrontados, de forma a verificar se existe ou não convergência entre o que é proposto pelos agentes públicos, o que esperam os professores e o que tem acontecido na prática.

Inúmeros são os modelos de formação continuada. Para Gatti (2008), a criação de tantos modelos de formação visam atender a uma demanda em constante expansão.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas (GATTI, 2008, p. 58).

Para essa autora a diversidade e a proliferação da oferta de formação continuada têm sido impulsionadas pela necessidade de estar em constante atualização, devido ao avanço tecnológico, bem como a mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Davis *et al*, (2011, p. 56), reforçam que as políticas de formação demandas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, pesquisadas que constam de seu relatório também partem do pressuposto da formação inicial docente, centrando seus objetivos e metas na continuadas visando a melhoria da prática pedagógica e consequentemente elevando a qualidade do ensino. A expectativa é de que o egresso da formação continuada possa divulgar o que aprendeu, partilhando esse conhecimento com o corpo docente da unidade escolar, o que Gatti (2008) denomina modelo cascata, acreditando que a melhoria da aprendizagem dos alunos esteja ligada à formação do professor.

Recentemente segundo a autora, tem-se observado uma mudança de paradigma do processo formativo, as propostas centram-se no autocrescimento do professor, valorizando uma

base conceitual existente e a partir desse conhecimento instrumentalizar novos conceitos e ações, valorizando dessa forma o protagonismo do professor, ocupando o centro das intenções das propostas de formação continuada.

## 2.2 Tendências na formação continuada de professores

O dinamismo do mundo moderno tem provocado nos meios educacionais a necessidade de adaptação dos professores a uma nova demanda da clientela, que a cada dia recebe uma variedade de informações advindas dos meios de comunicação, bem como de situações vivenciadas no cotidiano.

Esse processo, aliado à globalização, faz com que os profissionais docentes se sintam cada vez mais impulsionados a uma busca pela profissionalização, que possa superar suas dificuldades surgidas no transcorrer de suas trajetórias profissionais. Fiorentini para (2008, p. 45),

[...] é decorrente, de um lado, das rápidas transformações no processo de trabalho e de produção da cultura no contexto da globalização, sob um regime de política econômica neoliberal e, de outro, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (FIORENTINI, 2008, p. 45).

Cabe à escola como instituição formadora de opinião, transformar informações em conhecimento. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental, uma vez que é ele o agente executor das ações de ensino e aprendizagem dos alunos, capaz de provocar mudanças na sociedade.

As mudanças econômicas, políticas e sociais segundo nos alertam Reis e Afonso (2007), têm impulsionado o cenário educacional a desenvolver novas tendências no que se refere à formação e capacitação de professores, com vistas ao seu alcance, de modo que produzam melhorias na qualidade de uma educação que se proponha a desenvolver.

Segundo as autoras, a disseminação dessas novas tendências foram impulsionadas por organismos internacionais, presentes na execução de políticas públicas voltadas à educação no Brasil, seja no financiamento ou apoio a iniciativas que contribuam com a melhoria do conhecimento do professor, que possa produzir reflexo no ensino e na aprendizagem dos alunos, contribuindo, assim, para elevação dos índices de escolaridade.

Sobre o surgimento de uma tendência educacional Brum (2012), assegura que é movido pela busca de qualidade, que sugere a melhoria do ensino e da aprendizagem e, nesse sentido, o surgimento de novas tendências no campo da formação continuada de professores tem a ver com a necessidade de melhoria na qualificação docente, de forma a refletir na aprendizagem dos estudantes.

Com relação aos aspectos de formação de professores, Altenfelder (2005) afirma que tanto a formação inicial ou continuada carece de estudos de forma a oportunizar que a educação possa cumprir o seu papel. Diz a autora:

[...] constitui-se, portanto, tema de importância para estudo e pesquisa, no sentido de se buscar promover as condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos, que sejam ativos na construção de uma sociedade caracterizada por equidade e justiça (ALTENFELDER, 2005, s/p).

Com vistas a oportunizar aos professores uma capacitação que venha suprir carências de uma formação inicial por vezes deficitária, no decorrer dos anos, diversas foram as nomenclaturas adotadas para alcinhar iniciativas que oportunizassem aos professores melhores condições ao desempenho de suas funções.

Tais iniciativas foram e são frequentemente nomeadas por treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, para definir cursos ou programas de curta duração que quase nunca cumprem com os objetivos a que se propõem, qual seja melhorar a qualidade da formação dos professores de maneira que isso se reflita também na qualidade do processo educacional oferecido.

A questão, segundo nos aponta Altenfelder (2005), vai muito além da semântica, já que a escolha dos termos não raras vezes revela posturas e concepções que orientam as ações de formação.

Podemos perceber, então que embora com diferentes nomenclaturas, as buscas por iniciativas para melhoria na qualidade da educação possibilitam ao professor contato com novas abordagens teórico metodológicas, durante o desempenho da função docente, constituindo-se, portanto, numa formação permanente, ou continuada.

Por formação continuada, Altenfelder (2005) afirma se referir aos processos de formação, posteriores à formação inicial.

[...] optamos pelo uso de formação continuada, para nos referirmos aos processos de formação do educador que já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão, uma vez que é o termo usado pela maioria dos

educadores que apontam para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio histórico, que tem como função transmitir o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade (ALTENFELDER 2005, s/p).

Nesse aspecto, a autora discute algumas tendências que predominaram no Brasil nas últimas décadas, apoiada nos estudos de Fusari (1997), para quem pensar em programas de formação continuada constitui-se em fazer uma análise que nos impulse a pensar a serviço do que está sendo pensadas as ações de formação. Paralelo a isso, e a nosso ver, não menos importante está, em que medida tais ações nos direcionam para superação da dicotomia entre teoria e prática, independente da tendência adotada.

Fusari (1997) nos alerta que embora tenham se situado em contextos específicos e momentos históricos distintos, as tendências em formação continuada de professores apresentadas estão ainda presentes mesmo que de forma velada nos programas atuais de formação. Entre as principais discutidas em seus estudos, Altenfelder (2005) destaca: a tendência tradicional, a escolanovista e a crítica-reprodutivista.

Conforme a autora, a tendência tradicional preconiza a aquisição de conhecimento que possa conduzir o educador a uma mudança de atitude, no exercício da função docente.

Para sua implementação, atividades como aulas expositivas, painéis, sínteses de textos a partir de folhas tarefas são a tona de sua materialização. Percebe-se, pelos métodos utilizados ser essa uma tendência tradicional.

A autora alerta que essa tendência pode favorecer a dicotomia entre teoria e prática, presente no discurso dos professores ao vivenciarem experiências de formação: “O curso foi bom, mas na prática e realidade é outra”. Ou ainda: “a teoria é muito bonita, mas na prática é difícil fazer”. Afirmarões desse tipo são muito comuns nos dias atuais, quando se depara com um grupo de professores ao participar de algum programa de formação.

A tendência escolanovista traz implícitas ações com foco no desenvolvimento individual, nas relações interpessoais e nos aspectos psicológicos. Nessa tendência segundo Altenfelder (2005), o planejamento fica centrado nas atividades a serem aplicadas. Adota como metodologia os jogos, as dramatizações aplicadas à forma de ensinar, sem, entretanto, se debruçar sobre o objeto de conhecimento ou sobre as atividades docentes.

Na concepção presente nessa tendência, a mudança de postura do professor não se daria por meio da aquisição de conhecimento através dos conteúdos estudados, mas sim da interação proporcionada pelo encontro entre os pares. E sobre isso, Altenfelder nos alerta:

Esses encontros podem gerar mudanças no discurso dos professores, mas a falta de subsídios e instrumentos para desenvolver a prática acaba por gerar uma postura espontaneísta, ou uma prática baseada no ensino tradicional. Dessa maneira, de forma inversa, a dicotomia entre teoria e prática ainda se faz presente (ALTENFELDER, 2005, s/p).

Para a autora, os processos de formação de educadores, nesse aspecto, refletem a tendência tecnicista ao priorizar a organização racional dos meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino. Assevera ainda que para que sejam desenvolvidas ações na perspectiva escolanovista, o profissional carece da habilidade de realizar um bom planejamento, além da necessidade de avaliá-lo sob critérios pré-estabelecidos; o que a autora julga como competências desejáveis aos educadores.

Entretanto, alerta para uma visão de educação fragmentada, onde cada disciplina não busca interagir com conhecimentos presentes em outras áreas. A individualidade profissional se sobrepõe, há ênfase à tecnologia, por entender que tais recursos seriam a panacéia para os problemas educacionais (ANTERFELDER, 2005, s/p).

Com relação à tendência crítica-reprodutivista, esta reflete o papel ideológico da escola na manutenção, segundo a autora, de uma ordem produzida pelo sistema capitalista, acabando por reforçá-lo, excluindo, dessa forma, qualquer possibilidade de transformações das condições existentes, contribuindo, assim, para levar o profissional a um estado de inércia, à espera que as mudanças venham das estruturas superiores, para que, a partir de então, possa mudar suas práticas.

Ao agir de acordo com essa tendência, o profissional docente não supera a dicotomia teoria e prática, considerando ambas como momentos distintos de sua formação.

Na perspectiva de superar uma articulação mecanicista entre educação e sociedade, surge, então, uma proposta crítica, essencialmente dialética e contraditória, ao mesmo tempo em que se pensa, conforme Altenfelder (2005), em uma possibilidade de transformação do quadro educacional e social.

Ao considerar ser função da escola transmitir de forma democrática a cultura construída pelo homem através dos tempos, cabe a ela também dotar os estudantes de meios que os façam perceber de maneira crítica a realidade onde estão inseridos, comprometendo-se com sua transformação.

Dessa forma, para que se possibilite ao aluno ser crítico e comprometido, deve o professor assumir outro papel na relação professor aluno, ou seja o papel de mediador do conhecimento.

Já para Costa (2004) haveria dois modelos de formação continuada; um modelo estruturante ou clássico e um modelo construtivista ou interativo-reflexivo.

Uma abordagem clássica de formação continuada se traduz em iniciativas de renovação pedagógica, com ênfase na reciclagem, não no sentido de reaproveitamento de algo inútil, mas de refazer o ciclo de formação.

É no modelo clássico que se enquadram as ações de formação oferecidas através de convênios entre secretarias municipais e estaduais e o Ministério da Educação, que oferecem cursos na modalidade presencial ou a distância.

Dessa forma, podemos concluir que nesse modelo se enquadram os programas: Gestar II, Programa Eterno Aprendiz, Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio, a que nos propusemos a analisar nos relatos dos profissionais, sujeitos deste estudo.

Sobre esse modelo de formação, Nóvoa (1991) afirma que apesar destas iniciativas possuírem características do modelo clássico, apresentam condições de serem trabalhadas numa perspectiva de práticas inovadoras, em que as escolas se assumam como lugares de formação.

Numa visão construtivista, Costa (2004) afirma que a demanda para elaboração de propostas de formação continuada parte de uma reflexão contextualizada para organização dos programas e modelos de formação, com vistas a uma avaliação constante das práticas formativas, bem como dos modelos de formação adotados como políticas públicas.

A autora destaca a importância de um processo de formação continuada num viés construtivista, tendo os partícipes como agentes de sua própria formação, desta maneira:

Este é um modelo que pode suscitar verdadeiras mudanças na prática, pois parte das necessidades dos educadores e se constitui em uma aprendizagem significativa, visto que os estudos teóricos têm ressonância na realidade cotidiana e visam a resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos (COSTA, 2004, p. 69).

Vale ressaltar que propostas de formação continuada poderão ter reflexos na prática pedagógica docente e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem dos estudantes, a partir do momento em que houver, além de uma reflexão da prática, um embasamento teórico consistente, uma vez que práticas devem caminhar lado a lado, já que ambas se complementam.

Ainda sobre propostas e perspectivas de formação continuada, é oportuno nos reportarmos a Candau (1997), que ressalta que, para tal, é importante que consideremos três aspectos: a escola como local de formação, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Nesse sentido, entendemos que, para a elaboração de qualquer modelo ou proposta de formação continuada, é necessário que se verifique junto aos professores quais os interesses, as demandas, para, a partir de então, projetar objetivos e metas que possam contribuir, de fato, para a solução de problemas do cotidiano escolar. Considerar que se possa fazer uma reflexão da prática é importante e necessário, mas para, além disso, deve haver também um aporte teórico que possa dar vida e sentido a essa prática.

## 2. 3 Perspectivas de formação em Educação Matemática

Não há como falar de formação continuada sem fazer referência ainda que brevemente alguns aspectos em relação à Educação Matemática e suas tendências que sustentam a formação de professores.

No campo da Educação Matemática, Fiorentini (1995), ao publicar o artigo: Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil, aponta algumas tendências. Segundo o autor, seriam as: tendência Formalista Clássica, Empírico-Ativista, Formalista Moderna, Tecnicista e suas Variações, Construtivista e Sócio Etnocultural (FIORENTINI, 1995, p. 08).

A Tendência Formalista Clássica enfatiza as ideias e formas da Matemática clássica, sobretudo ao modelo euclidiano e à concepção platônica de Matemática, com um ensino acentuadamente livresco e centrado na explanação do professor. A aprendizagem do aluno é considerada passiva, consistindo na memorização e reprodução de raciocínios e procedimentos ditados pelo professor ou pelo livro didático.

A Tendência Empírico-Ativista prega que as ideias matemáticas são obtidas por descoberta, busca-se atender à natureza da criança, deslocando o eixo da questão pedagógica do intelecto para a espontaneidade, em que o professor torna-se o orientador ou facilitador da aprendizagem cujo centro é o aluno. Carl Roger (1952), assegura que a educação centrada no sujeito significa aprendizagem centrada no aluno.

Na tendência Formalista Moderna, influenciada pelo movimento mundial da Matemática Moderna, acentua-se a abordagem internalista da Matemática, com ênfase ao uso preciso da linguagem matemática, com rigor e justificativas das transformações algébricas pelas propriedades estruturais.

A proposta pedagógica continua centrada no professor, o aluno continua sendo considerado passivo, a significação histórico-cultural e a essência ou a concretude das ideias e conceitos ficam relegados ao segundo plano, conforme o próprio autor.

A necessidade de modernização internacional do currículo escolar mobiliza também professores brasileiros, dando origem ao movimento conhecido como Matemática Moderna.

Na Tendência Tecnicista procura-se reduzir a Matemática a um conjunto de técnicas, regras e algoritmos, sem grande preocupação de fundamentá-los ou justificá-los.

A pedagogia tecnicista não se centra nem no professor nem no aluno, mas nos objetivos instrucionais, nos recursos e nas técnicas de ensino. Um padrão característico dessa tendência são as instruções programadas, o método Kumon<sup>21</sup>, um clássico exemplo dessa pedagogia. O tecnicismo exacerbado adotado pelos defensores dessa tendência tem sido reflexo da excessiva valorização dos conteúdos matemáticos, aliados a uma concepção absolutista da Matemática (CURY, 2001, p. 14).

Já para a Tendência Construtivista, a Matemática é vista como uma construção humana, constituída por estruturas e relações abstratas entre formas e grandezas reais ou possíveis, considerando que o conhecimento matemático resulta da ação interativa/reflexiva do homem com o meio ambiente e/ou com atividades não diretamente do mundo físico nem de mentes humanas isoladas desse mundo.

Fiorentini (1995) afirma que para a teoria construtivista, a Matemática é uma construção humana, constituída por um constructo resultante da interação dinâmica do homem com o meio físico e social.

A Tendência Sócio Etnocultural, segundo Fiorentini (1995), traz uma aparência antropológica, social e política. A Matemática e a Educação Matemática passam a ser vistas como atividades humanas, determinadas sócio culturalmente pelo contexto em que são produzidas.

Ainda conforme esse autor, a Etnomatemática tem dado sustentação e aporte teórico-metodológico aos estudos nesta tendência. Os métodos de ensino se constituem na problematização do saber popular e daquele produzido pelos matemáticos, encontra-se presente também nesse campo ideias ligadas à modelagem matemática.

Fiorentini (1995) e D'Ambrósio (1999) ressaltam que outra leitura pode ser feita em relação às tendências em Educação e ensino de Matemática, que conforme Soares (2004), nos

---

<sup>21</sup> O método *Kumon* foi criado no Japão em 1954, pelo professor Toru kumon, visando desenvolver o autodidatismo nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

aponta para alguma tendência surgida no próprio movimento da Educação Matemática. Entre essas tendências destacamos: Resolução de Problemas, Etnomatemática, a História da Matemática, a Modelagem Matemática, entre outras, que permeiam o ensino de Matemática em nossas escolas.

D'Ambrósio (1993) *apud* Cury (2001) ressalta que a habilidade de modelar um problema em linguagem matemática, analisar seus dados, questionar, fazer conjecturas, levantar hipóteses, testá-las e justificar conclusões, são habilidades importantes para o aluno e imprescindíveis para o professor.

Sobre capacidades que o docente deve possuir, Vasconcelos (1996) destaca: profundo conhecimento do conteúdo que ensina, senso crítico que possibilite a compreensão da realidade e ensinar pela pesquisa. Segundo esse autor, análise de dados, o questionamento e o levantamento de hipóteses, envolvem as capacidades citadas, as quais, conforme Cury (2001), devem ser enfocadas a partir de problemas pesquisados, na solução dos quais utiliza conhecimentos matemáticos diversos.

Bertoni (1995), em outra abordagem, destaca a existência de cinco tendências, presentes nas mais diversas licenciaturas às quais denomina: conhecimento adequado de metodologias de ensino, exercício da prática escolar, conhecimento da teoria da Educação Matemática, e por fim, a experiência em Matemática do professor, gerando sua representação da matéria.

Sobre as tendências identificadas pelo autor, as mesmas convergem na mesma direção que as tendências pontuadas por Fiorentini (1995; 2004), as quais contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica docente, trabalhadas durante a formação acadêmica em Matemática.

Souza (2009b) considera que valorizar o saber docente, suas crenças, suas culturas, na formação acadêmica, é uma alternativa desafiadora para um currículo de Matemática.

Segundo esse autor, experiências dessa natureza estão presentes no Projeto Licenciaturas Parceladas, que adota um currículo numa perspectiva Etnomatemática, em que a construção do conhecimento, parte dos saberes docentes, vivenciados na prática, e que voltam novamente para a prática de forma a serem reelaborados, constituindo-se, assim, em novos saberes e novas práticas.

Vale ressaltar que embora essas tendências façam referência à Educação e ao ensino de Matemática, muitas dessas teorias podem ser aplicadas à formação em outras áreas do conhecimento, bem como ao ensino e à aprendizagem.

Há que se destacar, entretanto, na visão de Fiorentini (2002), alguns fatores que impedem o êxito na implementação de uma determinada tendência, no que tange aos cursos de

licenciatura, entre esses: a desarticulação entre teoria e prática; a predominância de estudos históricos filosóficos e epistemológicos do saber matemático; um menor prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado; a predominância de uma abordagem técnico formal das disciplinas específicas; a falta de formação especializada em educação Matemática dos formadores de professores em algumas universidades, entre outros.

Como forma de superar tais problemas, no âmbito das propostas de formação de professores, Sousa *et al* (2014) asseveram, apoiados em Nóvoa (1992), que uma corrente de pesquisadores adotou uma nova postura em relação à formação de professores, em que história de vida, crenças, concepções, experiências, trajetórias pessoais, valores e saberes passaram a ser o foco das pesquisas, com reflexos na prática pedagógica docente.

Corroboramos com as ideias de Fiorentini (1995) e Nóvoa (1992), entretanto, não se tem, neste trabalho, a pretensão de esgotar toda discussão acerca das tendências em Educação Matemática, mas sim enfatizar aquelas que foram e continuam estando presentes no ideário da Educação Matemática no Brasil.

## CAPÍTULO III – POR DENTRO DO TRIÂNGULO – FACE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

Os desafios para que o processo de formação continuada possa refletir no trabalho docente com reflexos na aprendizagem dos estudantes tem sido foco das políticas no Brasil. Ao considerar o papel desempenhado pelos professores na qualidade da educação, Gatti (2011) alerta que, além de uma formação adequada, é preciso oferecer condições de trabalho, valorização profissional como forma de atrair e manter esses profissionais em sala de aula.

Nesse sentido, nesta abordagem retomamos a ideia do triângulo constituído por demandas, expectativas e realidade, em face as políticas públicas de formação continuada. Procuramos observar se o que está sendo proposto converge com as expectativas dos professores e, conseqüentemente, se isso se reflete na realidade em forma de programas/projetos de formação continuada de professores, de forma a se configurar na rigidez própria do triângulo.

### 3.1 Institucionalização da formação continuada – bases legais

Os anos de 1980, para o Brasil, representaram um movimento de ruptura com o pensamento tecnicista, predominante na educação até então. Fiorentini (2007) aponta que as mudanças que ocorreram no país nas últimas décadas são decorrentes das rápidas transformações no processo de produção e do trabalho, aliado ao desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação.

Para Freire (1997), a ideia de formação permanente é resultado do conceito da condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento. Para ele, o homem deve ser consciente de sua inconclusão, e através de um movimento constante, procurar ser mais, que o conduz a uma reflexão sobre a prática pedagógica de forma crítica e permanente, desta forma:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p.12).

A educação e o trabalho docente, em face de sua função social, segundo Freitas *et al* (2005), passaram a ter cada vez maior influência na formação do novo profissional para atuar num mundo informatizado e globalizado, em virtude da velocidade que as informações são disseminadas nos dias atuais.

Madalena Freire (1991) ressalta que o processo de formação permanente seria uma conquista da maturidade do ser humano. Segundo ela, quando reflexão permear a prática docente e a vida, esta será exigência “*sine qua non*” para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo em saber e responsabilidade.

A defesa da tese de que a melhoria da qualidade do ensino pode se dar por meio da qualificação docente contribuiu, segundo Santos (2011), para que houvesse um forte incremento nas políticas de formação continuada, tendo por resultados a formulação de novas propostas e ampliação de investimentos públicos.

O debate produzido no âmbito dos movimentos dos educadores veio a produzir e evidenciar novas concepções sobre formação de professores, enfatizando o caráter sócio histórico dessa formação (BRASIL, 2005, p. 11).

Tal profissional deveria, segundo o documento, ter um perfil mais dinâmico, estando apto a compreender a realidade do seu tempo, o que lhe outorgaria o papel de uma postura crítica e propositiva, que lhe permitirá interferir nas condições da escola, da educação, e assim, contribui com a sociedade, com vistas à democratização das relações de poder no interior da escola, bem como contribui para a construção de novos projetos coletivos.

O dinamismo de um mundo em constante transformação exige um profissional, dotado de novos saberes e competências, que conforme Hargreaves *et al* (2002), um profissional constantemente desafiado a ensinar de um modo diferente daquele vivido em seu tempo de escolarização.

Para dinamizar todo o processo de formação inicial e continuada, foram implementadas experiências inovadoras no campo da formação docente, que de certa forma foram atendidas parcialmente, na Constituição Brasileira de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Em relação às normatizações, Gatti (2008) assegura que, com a implantação da LDB 9394/96, o processo de formação continuada passa a ter um crescimento significativo, tornando-se o caminho para equacionar os problemas originários da formação inicial, bem como na forma como esses problemas refletiam na qualidade do ensino.

Nesse sentido, as propostas de reforma do Estado impactaram também o sistema educacional, particularmente nos programas de formação inicial e continuada, tendo como

referência para tal, a pedagogia das competências para empregabilidade, como mostra o documento.

Tal perspectiva de caráter individual e imediatista em relação ao mercado de trabalho, nortearia também as iniciativas no plano de formação inicial e da formação continuada e em serviço, no âmbito da reforma educacional que então se efetivava no país (BRASIL, 2006, p. 12).

Isso veio a ocorrer em função da demanda de mão de obra sem formação para o magistério então observada. Para suprir tais necessidades, foram propostas mudanças na organização acadêmica do sistema de ensino superior, sendo criadas novas instâncias para formação inicial e continuada em serviço, de professores.

Nesse sentido, Aguiar (1999) destaca a criação do Instituto Superior de Educação (ISE), no Rio de Janeiro e o Curso Normal Superior, que trouxe no seu bojo novas concepções curriculares, quanto à formação e identidade profissional do professor, privilegiando o modelo de competências profissionais

Esse modelo de formação passa a ser oferecido preferencialmente em instituições de ensino não universitárias, não priorizando assim a pesquisa na produção do conhecimento, o que encontrou resistência por parte das entidades acadêmicas, que por sua vez tentaram influir na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2002, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2005).

As condições de precariedade vigentes no sistema educacional, no que tange ao ambiente de trabalho e à remuneração dos professores, são também desafios aos programas de formação continuada.

As propostas de formação deveriam criar mecanismos que possibilitassem interação entre todo processo formativo docente, conforme apresenta o documento oficial do Ministério da Educação.

A proposição de políticas efetivas para a formação de professores implica em garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Isto significa que as políticas e as instituições envolvidas devem atuar de modo articulado no sentido de melhor qualificar a profissão e o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, visando à garantia de um processo de ensino aprendizagem de qualidade socialmente referenciada (BRASIL, 2006, p.13).

Os saberes pedagógicos são adquiridos ao longo do processo de formação e se constituem na identidade profissional do educador, contribuindo com esse para seu exercício

profissional. Para tanto, requer desse, o domínio de saberes específicos das diferentes áreas do conhecimento. Aliado a isso, necessita também conhecer diferentes metodologias, a fim de melhor organizar seu planejamento e avaliação, o que contribui para o gerenciamento do processo educativo.

Nesse sentido, há uma preocupação do Ministério da Educação, de forma a garantir que os programas de formação continuada possam contribuir para melhoria da aprendizagem, desta maneira:

[...] tal compreensão também requer, no contexto da formação inicial e continuada, ampla articulação entre os agentes envolvidos (Ministério da Educação, Conselhos de Educação, Universidades, Secretarias de Educação, Escolas) no sentido de efetivar um sistema nacional de formação que possa colaborar efetivamente na melhoria da aprendizagem, de modo a redimensionar os indicadores atuais de desempenho (BRASIL, 2006, p.14).

As políticas públicas de incentivo ao processo de formação inicial e continuada, vêm apresentando alguns resultados positivos. Entretanto, dados ligados a qualidade do ensino ofertada aos alunos se mostrava aquém dos desejados, como alertava Jacques Delors (1998), em um relatório do final da década de 90, acerca dos programas de formação inicial e continuada oferecidos, segundo o qual, a qualidade do ensino seria determinada tanto ou mais pela formação continuada dos professores do que pela sua formação inicial, conforme documento da Rede Nacional Formação Continuada (BRASIL, 2005, p. 15).

De forma a aparar as arestas de uma formação inicial deficitária, propunha-se então que ao invés de uma formação universitária fosse então oferecida uma formação na modalidade treinamento, uma vez que esse aumentaria a eficácia pedagógica, sobretudo para profissionais após anos de formação e experiência no ensino (BRASIL, 2005, p. 15).

A formação inicial e continuada, conforme Cury (2004), constitui-se como fases de um mesmo processo contínuo e inacabado, em constante construção, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da prática educativa, da afirmação da identidade e da profissionalização docente.

A legislação vigente garante ao professor o direito a um processo de formação continuada que atenda suas necessidades. No seu Artigo 63, inciso III, a LDB/96 indica que “[...] as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis”. Já o Artigo 67, inciso II, alerta que “[...] os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para tal finalidade”.

Sobre o que preconiza a LDB 9394/96, no que se refere ao processo de formação continuada, há algumas ponderações, principalmente no que tange à valorização profissional que, ao nosso ver, deve ser também um dos pilares da formação continuada:

Faz-se necessário frisar que a determinação dos princípios no âmbito legal não foi suficiente para concretizar o que estava prescrito. Ao que tudo indica, os legisladores precisariam avançar em ações políticas concretas que fossem capazes de alterar o quadro de desvalorização em que os profissionais estão inseridos, pois os dispositivos legais que tratam das questões de salário estão a reclamar sua efetivação (SANTOS, 2011, p. 04).

Conquistas importantes da LDB 9394/96 tiveram efeito limitado, ora por falta de regulamentação de artigos da lei, ora por não cumprimento do que prevê a legislação, o que faz com que direitos adquiridos sejam ignorados.

Isso por vezes é percebido ao se ter negado o direito à licença para qualificação profissional, a nível de formação continuada, para além do modelo de treinamento, ou cursos de curta duração, mas para programas de pós-graduação *stricto sensu*, caso de solicitações de licença negadas pela atual gestão do município de Tangará da Serra, em que para participar de programas dessa natureza, utiliza-se períodos de licença especial e até licença sem remuneração.

Ainda sobre a Legislação referente à garantia dos direitos dos profissionais da educação ao processo de formação continuada, o Conselho Nacional de Educação assim se posiciona, por meio da Resolução nº 03/97, em seu Art. 5º:

[...] que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação CNE, Resolução nº 03/97, (BRASIL, 1997).

Ao estabelecer os objetivos e metas para a educação ao longo da década em 2001, reafirmadas em 2014, o PNE enfatiza a necessidade e a importância dos programas de formação inicial e continuada. Constam dos objetivos do PNE; “[...] criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o padrão mínimo de qualidade de ensino” PNE (BRASIL, 2001, 2010, 2014).

Na elaboração do Plano Nacional de Educação, foi reiterada a valorização dos profissionais da Educação, conforme metas 17 e 18.

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, PNE, 2014).

É notória, conforme Gobatto (2015), a preocupação com a valorização do professor, bem como a exigência de sua profissionalização em todos os documentos oficiais, o que é exigido pelos movimentos sindicais, (SINTEP, SSERP), aliado a iniciativas estaduais e municipais, materializadas em ações como as Conferências de Educação realizadas pelos sistemas educacionais.

Fazer com que a legislação se cumpra e que os programas de formação inicial e continuada possam ter alguma eficácia é papel da União, por meio do Ministério da Educação, que nesse processo deve coordenar a política nacional de educação, articulando diferentes níveis e sistemas, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva LDB, 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 17).

Ao professor, com relação a programas, projetos e ações de formação continuada, com vistas a uma qualificação de sua atividade docente, cabe o papel de participar da elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos, participando efetivamente do planejamento e avaliação, mantendo estreita relação com a comunidade (BRASIL, 2006, p.17).

Aos sistemas de ensino, em qualquer das esferas, seja federal, estadual ou municipal, cabe garantir o cumprimento a essas orientações legais, instituindo políticas que possibilitem a garantia das condições de trabalho a esses profissionais.

Para nortear o processo de Formação Inicial e Continuada de professores, o Ministério da Educação, por meio da Rede Nacional de Formação Continuada, definiu princípios e adotou algumas diretrizes, que definem e constituem esse processo.

A formação inicial exigida ao exercício da profissão docente, adquirida por meio de uma formação teórico prática, se complementa com saberes advindos da reflexão do cotidiano. A formação acadêmica se reelabora, então, passando a constituir em saberes outros, necessários à atividade docente, para atender ao dinamismo, à complexidade e à diversidade de situações que requerem intervenções diversas (BRASIL, 2005, p.15).

A formação dos profissionais para o exercício da docência, deve observar e se adequar às diferentes características, que compõem o regionalismo de nosso país.

É preciso se pensar uma formação para docência (inicial e continuada), como momentos de um processo, por meio da construção de uma política que conduza a uma prática qualificada que contribua para construção da identidade e profissionalização docente (BRASIL, 2006, p. 15).

Para além dos processos formativos, é preciso que as reflexões oportunizadas nos momentos de formação possam favorecer a melhoria da prática pedagógica, contribuindo com a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem.

No processo formativo, articulação entre teoria e prática é fundamental, seja na formação inicial ou continuada, uma vez que favorece a retroalimentação do conhecimento, por meio de observações a situações do cotidiano, o que leva à construção de novos saberes. Diz o documento:

[...] assim a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, na medida em que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado e os saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes (BRASIL, 2006, p. 23-24).

Dessa maneira, a tão almejada qualidade da educação poderá ser alcançada, trazendo reflexos na aprendizagem dos alunos, contribuindo para melhoria da qualidade de vida.

A concepção de formação continuada, deve ir além da oferta de cursos de atualização e treinamento. Segundo a Rede Nacional de Formação Continuada (2006), tem uma dimensão relacionada à complementação da formação tanto inicial quanto continuada, uma vez que proporciona uma reelaboração das práticas pedagógicas.

Na formação continuada não se podem desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais, incluindo os aspectos concernentes à subjetividade, que permitem aos professores a apropriação dos processos de formação, uma vez que o saber é construído ao longo do percurso. A noção de experiência e de construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2006, p. 24).

A formação continuada não pode ser reduzida a programas de atualização de professores, tampouco a treinamentos para implantação de inovações, sejam essas pedagógicas ou tecnológicas e muito menos para complementação de uma formação inicial deficitária.

Faz-se necessário o desenvolvimento de um modelo de formação continuada que promova uma reflexão teórico crítica que possa repensar o cotidiano do professor e o seu desenvolvimento profissional.

O processo de formação continuada não pode se resumir a palestras, seminários, atualização de técnicas, mas deve propor algo muito mais amplo que promova a construção de uma identidade docente, com base num repensar da prática de todos os atores envolvidos.

Deve-se considerar o professor como agente e sujeito de todo o processo, valorizando seus saberes e suas práticas, permitindo-lhe atribuir novos significados à sua prática docente, possibilitando condições de superar os desafios do cotidiano.

No cotidiano escolar, a dinamização de um processo de formação pedagógica requer a participação de todos os atores envolvidos; a gestão escolar na pessoa do diretor, o pessoal de apoio, com vistas a discutir e partilhar dúvidas, saberes, realizar grupos de estudo, num processo contínuo e coletivo, para, assim, superar os desafios do processo educacional, devendo, dessa forma, integrar todos os segmentos envolvidos, ao dia a dia da escola.

Deve haver ainda uma forma de interagir com as instâncias superiores, com os órgãos do sistema educacional e com as instituições formadoras (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, CEFAPROS), para em conjunto traçar planos de estudos com base teórica e prática, do que e para que estudar nos momentos formativos, seja no Sala de Educador, Formação em Rede.

Cabe às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação oferecerem meios para que a formação continuada aconteça, estabelecendo uma carga horária, bem como acompanhando todo o processo.

Há que se ressaltar, segundo o documento da Rede Nacional de Formação de Professores (2006), que num processo de formação continuada não se pode perder de vista a articulação que deve existir entre formação e profissionalização.

[...] uma política de formação implica no encaminhamento de ações efetivas no sentido de melhorar as condições de trabalho, bem como a estruturação do trabalho pedagógico da escola. Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão por meio da qualificação inicial e continuada do trabalho docente, visando à valorização dos professores (BRASIL, 2006, p. 26).

Todas essas ações, quando tomadas em conjunto, possibilitarão ao profissional docente maior incentivo ao exercício da profissão e, conseqüentemente, poderão refletir na qualidade da aprendizagem dos educandos.

Sobre a concepção de formação continuada baseada na reflexão permanente, sobre a prática proposta pela Rede Nacional de Formação de Professores, Santos (2001) assevera que esta trouxe o reconhecimento e valorização dos saberes docentes, de suas práticas, bem como do cotidiano escolar, e que esses aspectos sugerem novos encaminhamentos quanto aos processos, conteúdos, *lôcus* da formação continuada. Entretanto, alerta para algumas armadilhas que tal perspectiva pode implicar para a formação de professores.

Santos (2001) busca ainda fundamentar suas asserções em Dias-da-Silva (2007), segundo a qual, a supervalorização da prática acarretaria outros problemas, na medida em que poderia minimizar o conhecimento educacional produzido e valorizado pela sociedade, arriscando a enredá-la em questões imediatas do ensino e do cotidiano.

Santos (2011) alerta também para as implicações presentes no discurso do documento oficial da Rede, pois segundo a autora, o mesmo traz resquícios de uma política anterior à formulada por essa proposta; um desses resquícios seria a perspectiva de formação continuada orientada sobretudo nos aspectos vinculados aos indicadores de desempenho, que denotam fragilidades nas aprendizagens dos alunos, desta maneira,

O foco da formação é, assim, a aprendizagem do aluno, mas não qualquer aprendizagem e sim aquela que garanta o alcance das competências desejadas. Com esse foco, os processos formativos correm o risco de se limitar a instrumentalização teórico-prática do professor ou a mera atualização de conteúdos curriculares e técnicas de ensino (SANTOS, 2011, p. 09).

A autora alerta ainda para um problema bastante comum nos dias atuais, ou seja um processo de formação continuada realizado de forma massiva, com cursos realizados na modalidade à distância (EAD), em que boa parte dos professores cursistas estão apenas em busca de uma certificação, sem preocupação alguma com o conhecimento e aprendizagem.

Não querendo com isso desqualificar o processo de formação continuada via EAD, o que estamos nos referindo sim é ao tipo de formação que visa única e exclusivamente à certificação, que acaba se tornando uma indústria, deixando os professores reféns de tal situação, impulsionados talvez por situações criadas pelo próprio sistema, que no momento de atribuição de classes ou aulas, coloca como critério um número mínimo de pontos de que o profissional deve obter a cada ano (MATO GROSSO, 2015, s/p).

Vale ressaltar que os cursos de curta duração possuem uma carga horária, e para participar e concluir boa parte deles, exige-se o mínimo de comprometimento, e o que importa quase sempre é o pagamento pelo serviço.

### 3.2 Autoformação: histórico e perspectivas

Os educadores, por meio de suas práticas pedagógicas, revelam muito sobre as redes de formação em que cada um está inserido. Dessa maneira, Leitão, (2004), ressalta que as histórias de vida, a trajetória profissional, os sentidos e significados criados e recriados ao longo da carreira, são fundamentais para o desenvolvimento de suas funções docentes. Tudo isso deve ser incorporado aos processos formativos que, essencialmente, devem confrontar e ampliar as redes de formação com novas contribuições.

Cotidianamente, a formação de qualquer profissional se concretiza pela atuação de especialistas e profissionais incumbidos de tal tarefa; já no processo de autoformação, ela se efetiva pelo próprio sujeito, que passa a ditar o ritmo do trabalho de formação, como ressalta Warschauer.

De maneira geral, a autoformação significa que o aprendente é o ator principal da construção dos conhecimentos e dos sentidos produzidos durante o processo permanente de sua formação. É a apropriação por cada um de sua formação, o que é diferente do autodidatismo, pois os conhecimentos devem ser incorporados nos atos, nos valores e articulados num sentido para a pessoa (WARSCHAUER, 2005, p. 01).

Nessa perspectiva, o processo de autoformação consiste na apropriação completa e individual de um conteúdo formativo que reflita, direta ou indiretamente, nas áreas funcionais em que o indivíduo está inserido, e contribua para o aumento de suas competências pessoais e profissionais sem a obrigatoriedade do acompanhamento contínuo de um tutor/formador. Esse tipo de formação confere ao indivíduo maior autonomia na construção de suas aprendizagens.

Atualmente percebemos a existência de diversas correntes de autoformação, que podem ser complementares, uma delas é a educação a distância. Nesse tipo de formação, os dispositivos oriundos das tecnologias da informação entram em ação, oportunizando diversas maneiras e momentos de aprendizagem; esse tipo de formação é conhecido como “corrente educativa” da autoformação (WARSCHAUER, 2005, p. 01).

O advento da internet acabou por incrementar o processo autoformativo, uma vez que a rede mundial de computadores oferece inúmeras opções, passíveis de acesso àqueles

profissionais que se encontram distantes dos centros de formação. Através da internet, professores interessados na aquisição de conhecimentos podem buscar alternativas para melhorar sua prática pedagógica.

Entendemos que a apropriação dos recursos oportunizados pelas tecnologias digitais, para uso em sala de aula, é condição de sobrevivência para sua prática na atual organização e dinâmica social globalizada.

Sobre o uso da internet em sala de aula e como processo de formação, Mercado (2002) nos alerta dizendo que o seu uso como nova tecnologia repleta de potencialidades pode virar uma ferramenta/mídia de utilização prática nas escolas e formação de professores. Cabe, então, a esse profissional, estar consciente não somente das potencialidades que as mídias podem oferecer, mas também de suas limitações.

A superação das dificuldades para uso e aplicação das tecnologias depende do próprio professor, bem como das ações que ele precisa realizar em seu processo formativo. Nessa perspectiva, a pesquisa como ferramenta pedagógica é fundamental ao profissional que deseja estar conectado às inovações e novidades tecnológicas que adentram ao “mundo” da escola.

Uma das correntes observadas em relação ao processo autoformativo, é a corrente existencial, em que encontramos as abordagens autobiográficas, como o processo de formação via Histórias de Vida, que vem se efetivando em diversos países, inclusive no Brasil.

Segundo Moraes (2004, p. 170), as narrativas de histórias de vida de professores precisam se constituir em espaços coletivos de socialização e confronto, fundamentais para um pensar reflexivo e compartilhado das distintas trajetórias profissionais.

São as narrativas de formação que podem, em certa medida, potencializar as práticas de formação para que o professor possa ser mais do que um mero receptor de uma infinidade de informações, repassadas a ele em cursos de formação continuada.

O pioneiro na França, a abordar a autoformação foi o professor da Sorbonne-Paris, Joffre Dumazedier (1995), que a define a partir de uma visão sociológica como um "[...] modo de autodesenvolvimento de conhecimentos e de competências pelo sujeito social ele mesmo, segundo seu ritmo e com a ajuda de dispositivos educativos e de mediações diversas" (DUMAZEDIER, 1995, p. 256).

No artigo intitulado “As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial”, Gaston Pineau apresenta uma retrospectiva histórica sobre as práticas diversas que trabalham com histórias de vida no período de 1980 a 2005. Esse artigo aborda as conceituações e definições importantes à compreensão das metodologias que fundamentam as correntes da autoformação, principalmente as que relacionam as histórias de

vida das pessoas, visto que as experiências cotidianas, aparentemente insignificantes, fundamentam as relações com si próprio e com o mundo, e a tomada de consciência de tal realidade é profundamente formadora.

Ao abordarmos o tema, apoiamo-nos em Pineau, que ressalta o processo autoformativo como uma forma de apropriação do conhecimento, desta forma.

A autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo e tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo em sujeito e objecto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial, (PINEAU, 1988, p. 67).

Na efetividade do processo de autoformação, as necessidades e dificuldades, quando não enfrentadas, pelo sujeito, conforme nos alerta Maciel (2002), são vistas como impedimento às mudanças, e se enfrentadas, mesmo que não totalmente vencidas, são consideradas como novas possibilidades de formação.

Nesse entorno, os interlocutores problematizam o espaço das práticas pedagógicas, como uma instância de construção de aprendizagens autoformativas, importantes para o desenvolvimento do professor. Assim compreendem tais práticas, como um campo educacional de múltiplas exigências, gestadas pela responsabilização do professor consigo mesmo e com a transformação de seu contexto de atuação.

Dessa forma, evidenciam-se os entraves pessoais e contextuais que marcam o exercício profissional docente, bem como as possibilidades de se implementar estratégias de autoformação articuladas aos fazeres educacionais efetivados no espaço da escola pública, articulando as dimensões pessoais com demandas emergentes nos contextos educacionais, o que une vida e profissão (TEIXEIRA, 2011, p. 54).

Vale ressaltar que o processo autoformativo é eminentemente individual, ou seja, cada profissional faz seu próprio tempo e se organiza conforme suas necessidades e habilidades. É uma forma de superação de deficiências em busca de uma qualificação que atenda às necessidades práticas de seu cotidiano.

### 3.3 Programa Eterno Aprendiz

No ano de 2005, conforme dados da SEDUC/MT (2006), foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso o Projeto Eterno Aprendiz, como parte, de

um planejamento estratégico, que concebia uma Escola Atrativa, por meio do programa Aprimorar<sup>22</sup>. O Programa destinou-se aos professores do 2º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Foi um Projeto de Formação Continuada de professores, ofertado em parceria com a Fundação CESGRANRIO, tendo sido implantado no ano de 2006.

O Projeto visava ainda a capacitação dos professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, de forma que os profissionais pudessem rever os métodos aplicados, passando a oferecer aos estudantes o domínio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (BRESSANIN, 2013, p. 16)

Nilma Fontanive, coordenadora de avaliação da Fundação CESGRANRIO, na época, destacou que a execução do projeto traria inúmeras perspectivas de melhoria para educação, refletindo diretamente na imagem da política educacional de Mato Grosso, uma vez que a melhoria dos índices de qualidade acabaria por refletir na imagem do Estado, no cenário nacional (BRESSANIN, 2013, p. 16).

A coordenadora do Projeto acrescentou ainda que iniciativas políticas como o Projeto Eterno Aprendiz mostravam um funcionamento discursivo filiado a um modelo de ensino que tinha por objetivo dar visibilidade às ações políticas relacionadas à educação que o governo do Estado de Mato Grosso vinha realizando.

Segundo dados de SEDUC/MT (2006), o Projeto Eterno Aprendiz foi desenvolvido em um período de 14 meses, em que foram feitas cerca de 100 horas de capacitação, divididas em cinco momentos para multiplicadores dos 13 CEFAPROS do Estado, localizados nas cidades de Cuiabá, Barra do Garças, Cáceres, Diamantino, Rondonópolis, Sinop e Tangará da Serra, que ficaram responsáveis por realizarem as capacitações dos professores nas cidades em que o projeto acontecia.

Para o acompanhamento do projeto de capacitação e aperfeiçoamento, os docentes receberam material apostilado que constavam de três volumes, os quais apresentavam todo conteúdo programático a ser trabalhado durante o período de desenvolvimento do projeto, que foram subdivididas em três etapas, denominadas Seminários de capacitação de professores, que aconteceram durante o período de vigência do mesmo.

Conforme Bressanin (2013), além de capacitar os professores, o projeto Eterno Aprendiz visava a avaliação dos alunos do Ensino Fundamental da rede pública estadual. Sendo assim,

---

<sup>22</sup> Programa estratégico do governo de Mato Grosso de Escola Atrativa, que englobava todos os projetos de formação inicial e continuada da Secretaria de Estado de Educação.

a primeira avaliação formativa foi em julho 2006, e a segunda em outubro; entretanto não tivemos acesso aos dados referentes às mesmas.

Em dezembro de 2006, ocorreu a terceira avaliação formativa dos alunos da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública estadual. Logo depois, foram realizadas a quarta e a quinta avaliação formativa (BRESSANIN, 2013, p. 16).

Segundo a superintendente adjunta de formação à época, através das avaliações, seria possível fazer um diagnóstico das deficiências do processo de ensino aprendizagem, no sistema estadual, servindo de parâmetro para futuras formações que ocorreriam a partir de então SEDUC/MT (2006), entretanto essas formações não aconteceram. Dessa forma, conforme a superintendente, surgiriam novas políticas públicas de ensino, através da compreensão das formações discursivas que as sustentavam, apresentavam-se sempre como proposta criada pelo governo para avaliar, diagnosticar as deficiências dos processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, ainda segundo a superintendente de formação, afirmava que melhorar os indicadores educacionais no Estado de Mato Grosso era a principal finalidade do Eterno Aprendiz. O resultado não seria observado de imediato, mas, devido à dimensão desse projeto, os resultados se apresentariam nos próximos anos.

A superintendente de Formação dos Profissionais da Educação Básica da SEDUC/MT destacava, por sua vez, que ao oferecer a formação continuada através desse projeto, seria uma forma de valorizar os professores da educação básica, ressaltando o alto nível de comprometimento e participação dos professores nos seminários oferecidos, ao que considerou como positivo.

É importante ressaltar que o projeto Eterno Aprendiz, segundo professores que participaram, apresentou aspectos positivos, nas ações propostas e desenvolvidas, tendo havido reflexos na prática pedagógica.

As atividades estudadas nos encontros formativos eram trabalhadas em sala de aula, despertando assim interesses por parte dos alunos, de forma de melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

### 3. 4 Programa Gestar II

O Programa Gestar, (Gestão de Aprendizagem Escolar), foi um programa de formação continuada de professores, proveniente do Governo Federal – FUNDESCOLA/MEC, tendo sido executado pelas Secretarias de Educação dos Estados.

O programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), recentemente desenvolvido pelo FUNDESCOLA, surgiu como resposta às demandas de qualificação de professores segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas escolas com o Plano de Desenvolvimento da Escola PDE. (BRASIL, 2002, p. 12).

Surgiu em função dos resultados negativos das avaliações do processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, que apontavam deficiências de aprendizagem nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, os quais careciam de ações e investimentos, observados naquele momento, bem como a necessidade de formação de professores expressa no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE.

Este programa foi dividido em duas modalidades: Gestar I, direcionado para professores da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental; o Gestar II, para professores de Língua Portuguesa e de Matemática da 5ª a 8ª séries (termos usados na época, hoje correspondendo 6º ao 9º ano) ou 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

Segundo Martinelli (2009, p. 28), a ideia inicial se consolidou em termos da Educação Matemática, da Teoria de Philippe Perrenoud, por meio das habilidades e das competências, da teoria da resolução de problemas, do conhecimento matemático, da transposição didática, da teoria dos quadros, da interdisciplinaridade e da resolução de situações problemas.

A proposta do GESTAR foi estruturada nos conhecimentos de Educação Matemática, conhecimento matemático e transposição didática desencadearam o currículo em rede, os campos conceituais e a resolução de situações-problema. Esse tripé forma a estrutura que sustenta todo o Programa (MARTINELLI, 2009, p. 31).

O foco principal do Programa foi a atualização dos saberes profissionais, por meio de subsídios e acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho (BRASIL, 2010, p. 14), ou seja, a escola como local de trabalho, considerada como espaço estimulador da investigação, da criatividade, condições ou características essenciais da formação/prática pedagógica inovadora, agindo como processo ligado ao mundo sócio-político e com o cotidiano de mudança e reinvenção da prática docente (PORTO, 2000, p. 33).

As ações desenvolvidas no GESTAR II eram articuladas de forma a oferecer formação em serviço. Aos professores cabiam realizar uma avaliação diagnóstica para os alunos, e com as atividades de apoio, trabalhar de forma a melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, (BRASIL 2010, p. 15).

Para desenvolvimento e implementação de um programa piloto, o Gestar utilizou a estrutura e os profissionais dos Centros de Formação de Professores – CEFAPROS, cujo embasamento teórico esteve ancorado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática

e de Língua Portuguesa, tendo como finalidade elevar as habilidades e competências dos professores e de seus alunos. Consequentemente sua finalidade era melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural.

Conforme podemos observar nos objetivos propostos, constante do Guia Geral, o trabalho no Programa Gestar era orientado para a criação de uma nova realidade de escola, que contemplasse a complexidade do mundo contemporâneo articulado à educação de nossos estudantes; uma escola que fosse mais democrática e amorosa, que visasse à autonomia e a autorrealização de cada aluno, ao mesmo tempo, que tivesse como horizonte a justiça social, a felicidade e a emancipação da humanidade.

Entre os objetivos do Programa Gestar II, conforme o Guia Orientativo, estão:

Colaborar para melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica; permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho com base em habilidades e competências; estimular os participantes a aproveitarem a oportunidade, criando um diferencial de qualidade na sua área de abrangência (BRASIL, 2013, p. 01).

Podemos destacar ainda alguns objetivos voltados aos professores de Matemática deixando explícito, que ao participarem da proposta de formação oferecida pelo programa, o cursista deverá adquirir autonomia para desencadear e conduzir um processo de ensino contextualizado, desenvolvendo suas capacidades para uso do conhecimento matemático e, para além disso, realizar planejamento e avaliações de situações didáticas que possam articular atividades apoiadas em pressupostos da educação matemática, com vistas a melhoria da proficiência dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 02).

A metodologia de formação adotada no Programa foi semipresencial, combinando estudos individuais e atividades presenciais. A proposta de trabalho pautava-se ainda no uso de materiais autoinstrucionais, contando também com um serviço de apoio aos cursistas oferecido pelos professores formadores. A carga horária do curso foi de 300 horas, sendo 120 horas presenciais (80 horas de oficinas de 40 horas para elaboração de projeto e acompanhamento pedagógico) e 180 horas de atividades envolvendo a participação no papel de orientandos, trabalhos e estudos a distância para cada temática (BRASIL, 2013, p. 09).

Nessa carga horária estava implícito um processo de autoformação, a busca de conhecimento, a troca de experiências, o planejamento e execução das atividades propostas pelos cadernos oferecidos pelo programa. Por fim, as discussões com os tutores, durante o

período de monitoramento prestado por estes, auxiliavam no esclarecimento de dúvidas observadas durante o percurso de formação.

No Estado de Mato Grosso, o programa foi implantado em 2007 como projeto piloto. Em Tangará da Serra, o Programa começou em 2009, sob a coordenação do CEFAPRO, unidade local, e tinha como professor tutor na área de Matemática o professor formador da Unidade. Sobre o processo de formação, Barbosa (2009), afirma:

[...] acredito plenamente que cursos de aperfeiçoamento para os profissionais da educação como esse, é o começo para contribuir positivamente nas mudanças que o setor educacional vem sofrendo há algum tempo. Sei que o caminho é longo, e cursos como gestar II, são ofertados a passos lentos pelos gestores governamentais, mas a nossa sorte de licenciados em matemática já foi lançada, o gestar está aí, e temos mesmo é que aproveitar essas oportunidades para oferecer uma educação de qualidade e significativa a nossos alunos, que serão também o futuro de nosso país” (gestarmatematicatga.blogspot.com).

Disponível em <<http://gestarmatematicatga.blogspot.com.br/>>. Acesso em out. 2016.

Uma das professoras, cursista do programa, assim o descreve: “[...] O programa é maravilhoso sendo bem amplo e detalhado de certa forma muito bem elaborado com atividades dinâmicas e prontas para serem trabalhadas, deixando-nos bem à vontade para a realização das mesmas”. (gestarmatematicatga.blogspot.com).

Disponível em <<http://gestarmatematicatga.blogspot.com.br/>>. Acesso em out. 2016.

Nesse fragmento da fala do cursista, parece implícito o entendimento de profissionais que esperam de um programa de formação continuada o oferecimento de sugestões previamente elaboradas que possam serem aplicadas em suas aulas.

Sobre a multiplicidade de opções metodológicas oportunizada pelo programa, ao ressaltar, que a tendência em Etnomatemática poderia se tornar uma forma diferente de se fazer Matemática, um dos formadores do CEFAPRO de Tangará da Serra e tutor do programa, diz:

A proposta pedagógica da Etnomatemática é fazer da Matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo (agora) e no espaço (aqui). E, por meio da crítica, questionar o aqui e o agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Por tudo isso, eu vejo a Etnomatemática como um caminho para uma educação renovada, capaz de preparar gerações futuras para construir uma civilização mais feliz (BARBOSA, 2009, s/p).

Disponível em <<http://gestarmatematicatga.blogspot.com.br/>>. Acesso em out. 2016.

Entendemos que o ensino de Matemática através da Etnomatemática torna-se importante pela possibilidade de valorização do saber do aluno, o que possibilita perceber que a Matemática está relacionada a situações do cotidiano, proporcionando condições que possam abandonar aos poucos a aversão em relação a essa disciplina.

Enfim, acreditamos ter sido mais uma iniciativa de formação continuada à qual não se deu continuidade, apesar dos pontos positivos considerados. Vale ressaltar que um dos problemas dos programas de Formação Continuada tem sido a descontinuidade das políticas de formação, conforme alertamos anteriormente, sem falar que há programas que são criados sem um estudo de demanda que identifique os problemas, as deficiências, para, então, se traçar diretrizes que possam atender as necessidades formativas em questão.

### 3. 5 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa governamental cujo intuito é alfabetizar as crianças até a idade de oito anos. Para tanto, oferece em todo o território nacional formação continuada a professores alfabetizadores, que atuam no ciclo de alfabetização, nos primeiros anos do ensino fundamental.

O PNAIC dispõe de metodologias e métodos que proporcionem à criança a apropriação do conhecimento do sistema de linguagem escrita, de maneira autônoma, tendo o professor alfabetizador como mediador na construção do conhecimento, tornando a criança sujeito dessa ação (BRASIL, 2014, s/p).

A execução das ações de formação continuada de professores respalda-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2014, p. s/p).

Conforme se pode observar nas instruções do Documento Orientador das ações de formação em 2015, a formação continuada como política nacional é essencial na profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente.

Entende-se, assim, que a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira, cujo foco com visa a melhorar a qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente e a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2015, p. 03).

Em Mato Grosso, a implantação do PNAIC teve início em fevereiro de 2013, sendo a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), responsável pela coordenação do programa.

Para que toda criança esteja alfabetizada até os oito anos, ações estão sendo desenvolvidas com a assessoria de profissionais orientadores da área educacional que atuam nos municípios de Mato Grosso.

Para participar do programa, o professor alfabetizador deve ter lecionado em qualquer turma do ensino fundamental, no ano anterior, ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013 (turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove anos e/ou também em classes multisseriadas), bem como seu nome tem de constar no censo escolar.

Vale ressaltar que o PNAIC não é um programa só de atualização, mas de formação que suscita a reflexão do profissional em sala de aula. O professor é então o protagonista da sua formação e atuação, e não são oferecidas receitas prontas.

O material de estudo é elaborado com o objetivo de provocar, de instigar o professor a pensar alternativas que garantam ao estudante o direito à aprendizagem. São apresentadas sugestões de ideias para o enriquecimento das disciplinas em sala de aula, mas que depende da atuação do professor.

Enfim, é uma proposta robusta, que certamente tem contribuído para minimizar o déficit de aprendizagem em relação ao letramento dos estudantes da faixa etária atendida pelo programa, que visa, conforme a proposta, alfabetizar todos os alunos durante o período de três anos.

Para além dos resultados satisfatórios observados nas avaliações realizadas, vale destacar o legado deixado pelo programa em termos de metodologias, que tem sido modelo para organização de processos de Formação Continuada de professores que não participam do ciclo de alfabetização.

Entretanto, há que se enfatizar que o atraso nos repasses dos convênios para as universidades parceiras tem comprometido a realização do programa, postergando a realização do processo.

### 3. 6 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM

Os desafios que se apresentam no Ensino Médio no Brasil são de longa data. Elevados índices de evasão e repetência, aliados ao baixo nível de proficiência, diagnosticados a cada

ano pelos sistemas de avaliação do Ministério da Educação, têm preocupado gestores, professores e autoridades.

As discussões consistem em identificar possíveis causas e buscar amenizá-las. Reformas nessa etapa da Educação Básica estão frequentemente em pauta, sendo uma delas a formação dos professores que trabalham com jovens do ensino médio.

Uma iniciativa pioneira no que tange ao processo de Formação Continuada, voltada para professores que atuam no Ensino Médio, foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), que foi instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, tendo como objetivo promover a valorização da Formação Continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012, s/p).

A Universidade Federal do Paraná (UFP), por meio do Observatório do Ensino Médio, ficou responsável pela coordenação da produção dos materiais didático-pedagógicos da formação de professores, bem como pela realização dos Seminários Nacionais que visavam acompanhar as ações do Pacto. (BRASIL, 2013, p. 03).

Para que se concretizasse, o PNFEM contou com a adesão das secretarias estaduais, de universidades públicas e dos professores do ensino médio, ou seja, a proposta foi executada em duas etapas que foram desenvolvidas como processo de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. Essa formação, por sua vez, objetivou a valorização dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, conforme a LDB e as DCNEM (BRASIL, 2013, p. 06).

Em Mato Grosso, o PNFEM contou com assessoria da UFMT, que em parceria com a SEDUC e o CEFAPRO foram os órgãos responsáveis pela formação.

A execução do Programa, nas unidades escolares, ficou a cargo dos Centros de Formação de Professores, que contaram com seus formadores regionais, que atendiam às escolas dos municípios vinculados ao polo. Cada unidade escolar escolhia um entre seus pares, para ser orientador de estudos. Cada orientador de estudos ficava responsável por um grupo de até 20 professores.

Para realização dos encontros formativos, formadores regionais e orientadores de estudos, passaram por uma capacitação, com professores da Universidade parceira. A falta de repasses dos recursos do convênio, acabou por comprometer a realização do programa em sua segunda fase.

Através do PNFEM, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais de educação assumiram o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, com vistas à implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

Num primeiro momento duas ações estratégicas foram articuladas; o projeto de redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI<sup>23</sup>; e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que se iniciou no primeiro semestre de 2014, com a execução de sua primeira etapa.

O Programa Ensino Médio Inovador, em vigor em diversas unidades escolares de todo país, é a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral. Nesse sentido, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (RESOLUÇÃO CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

O foco está na elaboração, por parte da escola, de Projeto de Redesenho Curricular (PRC) que se apresente na perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (Resolução/CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2013).

Estas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

Entre os objetivos do programa estavam: promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas DCNEM.

---

<sup>23</sup> Programa Ensino Médio Inovador, do Governo Federal, cujo objetivo é garantir o acesso à educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio.  
Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>

Para ter o direito a participar do PNFEM, o professor deveria ser cadastrado pelo diretor da escola na qual leciona. A adesão dos professores foi realizada por meio do sistema informatizado de cadastro, desenvolvido para atender ao público do Pacto.

Cada professor cursista receberia uma bolsa mensal, para participar do processo de formação, que era presencial e desenvolvido na própria escola. Entretanto, somente receberam professores que estiveram cadastrados no censo escolar do ano anterior, estando atuando em sala de aula (BRASIL, 2014, p. 06).

A proposta metodológica do curso compreendia o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. As atividades do curso foram focadas no professor e organizadas em dois momentos distintos.

O primeiro momento do curso era composto por atividades individuais. O professor organizava seu próprio tempo para a leitura dos textos básicos do curso, devendo apresentar registros das reflexões realizadas durante suas leituras, nas discussões com o grupo na escola.

Ainda como parte das atividades individuais, o professor deveria realizar, pelo menos, uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula. Todo o processo era orientado e acompanhado pelo orientador de estudo.

O segundo momento era composto por atividades coletivas. O grupo realizava o estudo das DCNEM, dos textos sobre os campos temáticos, dos textos sobre áreas de conhecimento e seus componentes curriculares.

Ao orientador de estudos cabia a organização dos grupos de estudo em cada escola, de forma a materializar a proposta de formação, de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, seus tempos e espaços institucionais, assim como as possibilidades de rearranjos da hora-atividade, de forma a privilegiar o trabalho coletivo (BRASIL, 2013, p. 13).

O processo formativo apresentava como eixo estruturante a temática "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral", que nortearam toda a discussão e trabalho em todas as etapas do curso.

O programa foi dividido em duas etapas; a primeira foi composta pela formação comum a todos os participantes, organizada em núcleos de formação em cadernos de estudos. Cada caderno apresentava um tema, sendo os temas a seguir de formação geral, isto é, comum a todos os envolvidos no processo.

- Ensino Médio e Formação Humana Integral;
- O Jovem como Sujeito do Ensino Médio;

- Currículo do Ensino Médio;
- Áreas de Conhecimento e Integração Curricular;
- Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico;
- Avaliação no Ensino Médio;

Vale ressaltar que o PNFEM foi uma ação importante para fomentar a discussão sobre a necessidade de formação continuada para os docentes do ensino médio, uma vez que esta etapa da educação básica foi sempre carente de propostas de um processo formativo que viesse a discutir os problemas dos jovens e adolescentes, sujeitos do ensino médio, como discutido na perspectiva do programa.

### 3. 7 Programa Sala de Educador de Mato Grosso - SE

A formação continuada sempre integrou as políticas públicas, particularmente nas instâncias estaduais e municipais, tendo em vista a preocupação das autoridades em relação à qualidade do ensino, que está diretamente vinculada à qualidade da formação dos seus profissionais.

Nesse sentido, no Estado de Mato Grosso, existe como política de formação o Projeto Sala de Educador, inserido na política pública de formação desse Estado. De acordo com o documento intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, 2010, p. 23-24).

Tais políticas existem desde o final do século passado, com a instituição pelo Ministério da Educação, dos Programas TV Escola e Salto para o Futuro.

A partir do ano de 2002, essa política passa a ter uma nova conotação, ou seja, torna-se parte integrante da Agenda da Educação da coligação do governo de Mato Grosso mais forte – Agenda de Educação (SILVA, 2014, p. 69).

Atualmente o Programa Sala do Educador é política de formação da SEDUC/MT, que orienta aos Centros de Formação dos Professores – CEFAPROS, por meio de pareceres anuais, que por sua vez orientam e oferecem suporte às Escolas, onde essa formação acontece.

Segundo o parecer orientativo da SEDUC/MT (2011), a formação dos profissionais da educação é um dos principais compromissos assumidos pelo governo do Estado. Isso observa-se pela forma como acontece na prática, no local onde o profissional exerce o seu trabalho diário, ou seja, na escola.

Sobre esse aspecto, Imbernón (2005, p. 142) destaca que a escola, considerada *lócus* de formação, é mais que a simples mudança de ambiente formativo, porque envolve planejamento entre formadores e professores para organizar os programas de formação, redefinir seus conteúdos, suas estratégias, seus protagonistas e seus propósitos.

Ao analisar alguns aspectos da formação continuada no Estado de Mato Grosso, por meio do Projeto Sala de Educador, observa-se que as unidades escolares, onde essa formação acontece, têm autonomia na escolha dos temas a serem abordados, levando em consideração as Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso, devendo estar em consonância ao Projeto Político Pedagógico da Instituição, bem como à Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e o Plano de Desenvolvimento da Educação.

Nesse sentido, vale destacar, que através da política de formação, formadores e professores devem buscar compreender melhor o que lhes falta, os objetivos a serem alcançados, com vistas a orientar o processo durante o período de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação da formação.

Faz-se necessário também que se tenha um diagnóstico prévio das deficiências encontradas na unidade escolar, pois é esse diagnóstico que vai indicar as diretrizes a serem traçadas, assim como os objetivos a serem alcançados.

A prática formativa na escola possibilita aos professores, momentos de reflexão e troca de experiências, o que endossa a frase de Antônio Nóvoa (2009): “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.

Nesse sentido, Rivas *et all* (2005) ressaltam que as atividades práticas, realizadas no coletivo, indicam caminhos na articulação e reconstrução dos saberes docentes, a partir do resgate da prática em si, estabelecendo um diálogo com protagonistas parceiros.

Esse diálogo deve existir entre os pares nos momentos de formação, devido ao fato de que a escola, hoje, além de oportunizar condições à construção de saberes necessários ao aprendizado, também deve contribuir na formação do cidadão.

Nessa perspectiva, o papel do professor ganha uma dimensão ampliada, sua função hoje é levar o educando a um entendimento sobre a importância do que se aprende, e para que se aprende, estimulando a busca constante pelo conhecimento (MILEO; KOGUT, 2009, p. 4944).

A universalização do ensino é meta praticamente atingida; entretanto, não basta universalização, é preciso ter qualidade. Ampliar o atendimento aos estudantes traz consigo a responsabilidade da garantia do acesso e da permanência, evitando, dessa maneira, os altos índices de evasão e da repetência. Portanto, é preciso que gestores, coordenadores e professores possam adotar todos os recursos disponíveis para que o aluno, ao permanecer na escola, tenha qualidade na aprendizagem.

Essa discussão deve permear os momentos formativos mas, para além disso, esse processo necessita estar como direito dos profissionais da escola, baseado na progressão funcional, na titulação, na qualificação, na competência dos mesmos e no desenvolvimento profissional dos educadores.

A valorização dos profissionais do magistério e a qualidade do ensino ministrado na instituição dependem não somente da valorização salarial, mas da garantia do direito ao aperfeiçoamento profissional.

A formação continuada dos profissionais da educação, não deve ser compromissada apenas com os conteúdos escolares, mas propiciar fundamentalmente o desenvolvimento profissional dos educadores, articulando a escola com seus projetos pedagógicos, procedendo de maneira a diagnosticar suas necessidades frente aos índices e taxas, apontados por indicadores oficiais. (Reprovação, Aprovação, Abandono, ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, PISA).

Para que as responsabilidades e ações de cada um estejam coerentemente atribuídas, as estratégias de ação e as responsabilidades na instituição devem estar claras, para, assim, chegarmos ao alcance das metas e objetivos projetados, isso deve constar da elaboração dos Projetos de Formação de cada unidade.

É preciso investir no incremento de todos os setores da instituição, só assim pode-se desenvolver todas as potencialidades da comunidade escolar, instalando uma rede de relações positivas para a coletividade, e para a instituição.

O momento formativo deve fazer sentido para o profissional da educação, que reflita na sua prática pedagógica, e, por extensão, para a comunidade escolar em geral, só assim chegar-se-á ao alcance da qualidade do ensino público.

É interessante destacar que esse projeto deve constituir-se num processo permanente de formação, onde os pares terão oportunidade de trocar experiências sobre disciplinas e conteúdos trabalhados, aprofundando seus conhecimentos, sem, entretanto, apresentar o intento de superar deficiências ou lacunas de uma formação inicial.

Vale ressaltar que entre os objetivos do projeto Sala do Educador, há um que consiste em produzir melhorias nas práticas pedagógicas dos professores, e que ao possibilitar momentos de interação e troca de experiências a respeito de temas abordados em diferentes áreas do conhecimento, através dos grupos de estudo, é possível encontrar alternativas com vistas a elevar o nível de proficiência dos educandos nas disciplinas em que os índices estejam considerados críticos.

A cada oitenta horas são destinadas à formação, é hora de avaliar os esforços despendidos: os participantes da formação cumpriram com os orientativos para receber seus certificados? Em relação à aprendizagem, como se deu? Houve alguma mudança na prática docente? Para que serviu esse estudo? Essas e outras questões carecem de reflexão de maneira a servir de diagnóstico que possam subsidiar a elaboração de projetos futuros.

### 3.8 Formação Continuada em Rede - Sistema Municipal de Ensino de Tangará da Serra

O sistema municipal de ensino de Tangará da Serra, atento às mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, à globalização, aos avanços da tecnologia, ao fluxo constante de informações que impulsiona o professor a estar em constante formação, sentiu a necessidade de repensar seu modelo de formação continuada, centrando seus objetivos na prática educativa.

Para subsidiar uma prática educativa eficaz, é necessário um constante aprofundamento das discussões teóricas que fundamentam o fazer pedagógico para intervir na qualidade do ensino que se oferece ao aluno no cotidiano escolar.

Nesses moldes, fundamenta-se a Formação Continuada, disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tangará da Serra, que data do ano de 2002, com a oferta de cursos de qualificação profissional.

Na época, os cursos ministrados, em seu conjunto, visavam à discussão de assuntos e temáticas que orientavam a prática do professor e demais profissionais da educação.

Nos anos de 2006 e 2007, foram realizadas parcerias com o grupo Positivo para a realização do processo formativo, que por meio do Sistema Aprende Brasil, assumiu o processo que visava discutir as práticas de ensino. A parceria com o sistema Aprende Brasil foi celebrada com o objetivo de potencializar a qualidade do ensino oferecido nas escolas municipais.

Além do material didático o Sistema Aprende Brasil de Ensino (SABE), oferecia suporte técnico e capacitação de professores, realizadas em momentos presenciais e por meio do portal da empresa e que tinham acesso livre ao sistema.

No ano de 2008, a parceria foi com o Centro de Formação de Professores do Estado de Mato Grosso – CEFAPRO - que orientava a elaboração do projeto de Formação Continuada nas escolas e cancelava a certificação.

Em 2009 a formação continuada passou a ser coordenada pelo Departamento Pedagógico da SEMEC, em parceria com o Sistema Objetivo de Ensino.

Já no ano de 2010, a Secretaria de Educação, através do Departamento Pedagógico, passou definitivamente a orientar as formações realizadas nas unidades escolares, com vistas a fomentar discussões de temas diversos referentes ao processo educacional.

Conforme informações obtidas da equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, naquele ano, a SEMEC enviou material a ser estudado para os Centros de Ensino, abordando as temáticas: Objetivos da formação continuada na escola; Indagações sobre currículo; Ciclo de Desenvolvimento Humano; Projeto Político Pedagógico; Planejamento e Trabalho coletivo na escola.

Os encontros eram realizados nos Centros Municipais de Ensino, registrados em ata e fotografados. Ao coordenador escolar cabia a organização de um portfólio, descrevendo as ações realizadas.

No ano de 2011, a SEMEC, passou a disciplinar o processo de formação continuada através da INSTRUÇÃO NORMATIVA 003/2011 – SEMEC/2011. Em Parágrafo Único, instruía a respeito da carga horária e das temáticas a serem abordadas nos encontros, sendo que parte delas ficaria a critério de escolha do grupo de trabalho em consonância à realidade do Centro Municipal de Ensino.

A criação, no ano de 2012, de um Núcleo de Formação de Saberes Escolares em Rede (NUFSER), passou então a acompanhar o processo de formação nas escolas, desde a elaboração da proposta, levantamento de bibliografia e encontros realizados.

Nesse período, houve formações específicas como o Pró-letramento em parceria com o Ministério da Educação e Universidades, Gestar I e II de Matemática e formação para a Prova Brasil.

Nos anos de 2013/2014, o processo de formação continuada nos centros de Ensino aconteceu nos mesmos parâmetros de 2011/2012. Nesse ano de 2013, houve adesão do município ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o que oportunizou ao Sistema Municipal de Ensino a criação de uma equipe permanente de formação, para coordenar o processo.

Para os anos de 2015/2016, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em discussão com os professores, adotou um novo modelo de formação, que de fato pudesse refletir na

melhoria dos níveis de proficiência dos estudantes, visto que as avaliações diagnósticas realizadas, constataram um desempenho insuficiente.

Nesse ano, foi criado pelo decreto Nº 047 de 26 de fevereiro de 2015, do Poder Executivo Municipal um plano de intervenção pedagógica, com vistas a superar as defasagens de aprendizado dos alunos. Aliado a isso, o processo de formação continuada passou então a discutir problemas de aprendizagem por área do conhecimento.

Nos encontros formativos são discutidas metodologias, conceitos, que são, posteriormente, aplicados na prática e rediscutidos entre os pares, oportunizando interação e troca de experiências. A culminância será uma mostra de trabalhos realizada por cada uma das áreas a acontecer no final de cada ano letivo.

Procura-se, dessa forma, encontrar alternativas que venham contribuir para elevar os níveis de proficiências dos alunos do Sistema Municipal de Ensino, em todos os níveis/anos de escolaridade, bem como proporcionar aos professores momentos de interação, aprendizagens e construção de saberes.

Segundo uma das formadoras da SEMEC, ao citar Candau (1996, apud MARIN, 2004, p. 130), a formação continuada não pode ser concebida como acumulação de cursos, palestras, seminários de técnicas e práticas, mas sim um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

A cada ano, aprimoramos a qualidade do nosso trabalho e, com certeza, isso trará bons resultados para a educação do município de Tangará da Serra, disse ela.

Dessa forma podemos considerar que existe uma preocupação por parte do Sistema Municipal de Educação de Tangará da Serra em assegurar e garantir o direito à educação de qualidade, o que contraria as deliberações da atual gestão, uma vez que melhoria da qualidade do ensino passa por qualificação profissional, (não que seja determinante), e nos últimos anos, o temos vivenciado é a negativa da concessão às licenças de qualificação profissional docente.

## CAPÍTULO IV – POR DENTRO DO TRIÂNGULO – FACE À CONCEPÇÃO DOCENTE

As discussões que seguem nos remetem à formação do triângulo, considerando demandas, expectativas e realidade face à concepção dos professores, visto que cientes de sua incompletude buscam participar dos momentos formativos como forma de superar deficiências, assim como trabalhar com diversas situações que surgem no cotidiano de suas atividades. Apresentamos então fragmentos das falas dos sujeitos, procurando entender seus significados de forma a perceber aproximações e distanciamentos em relação ao processo de formação continuada.

### 4.1 Sobre a Autoformação

A busca pelo processo de formação deve ser permanente em todos os setores da atividade humana, estando o ser humano em constante formação. Esse processo se manifesta de diversas formas e nomes; reciclagem, capacitação, treinamentos. Cada autor, em um dado momento utiliza-se de uma nomenclatura para ressaltar sua necessidade e importância no âmbito de atuação de cada profissional.

Nesse sentido, é preciso romper com o modelo de formação continuada que se resume a um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins também são alheios a quem os realiza, não refletindo quase nunca na qualidade da aprendizagem que se almeja.

No presente estudo procuramos analisar relatos dos professores envolvidos, em relação aos temas apresentados na pesquisa: Autoformação, Eterno Aprendiz, Gestar II, Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Programa Sala de Educador e Formação em Rede, como um triângulo na perspectiva dos docentes, considerando como seus vértices as demandas, as propostas de formação apresentadas, e a realidade desse processo.

Corroboramos com a ideia defendida por Garnica e Modesto, (2005), de que formação inicial e continuada são faces de uma mesma moeda, sem, entretanto, estarem em polos opostos; também acreditamos que ambas se complementam.

Antes de analisarmos os relatos, procuramos apresentar um resumo de cada programa/projeto, como forma de situar o leitor sobre sua temporalidade, os objetivos a que se

propunham, bem como do momento educacional do vivido, uma vez que acreditamos ser a educação um ato intencional.

Dessa forma, toda ação surge como resposta a um momento por que passa a situação política do país, estado ou município, onde o sistema educacional está inserido, no sentido de se obter melhoria na qualidade, ou atender aos organismos internacionais que investem nos países em desenvolvimento.

Sendo assim, não se procura ouvir as demandas de formação, as necessidades de cada momento, impedindo a convergência entre as políticas educacionais, em relação ao que os professores esperam, pois quase sempre o que acontece são programas descontínuos, que se encerram sem sequer serem avaliados.

Para suprir necessidades no cotidiano, por vezes recorremos ao processo de autoformação, que se constitui pela busca constante e frequente de melhorar a prática pedagógica. É entendido como a modalidade de aprendizagem individual que permite ao indivíduo aprender ao seu próprio ritmo, utilizando recursos específicos para esta finalidade, sendo constituídas por experiências de aprendizagens vivenciadas ao longo da vida.

A autoformação leva o indivíduo à autoaprendizagem ou aprendizagem intrapessoal. Isso ocorre sempre que este procura soluções e respostas a partir das suas percepções, reflexões e pesquisa de informação, sendo assim, uma consequência das relações criadas entre o indivíduo e o meio que o rodeia.

No intuito de verificar como tem acontecido o processo autoformativo na prática pedagógica dos professores de Ciências, Matemática e Pedagogia da Educação Básica de Tangará da Serra, buscamos considerações que viesse alicerçar nossas discussões.

Para tanto, adotamos como metodologia o que Garnica (2006) chama de História Oral, em que os entrevistados puderam relatar aspectos inerentes a seu processo de formação individual, procurando interpretar o significante constante dos relatos, atribuindo significados numa abordagem hermenêutica, conforme Garnica e Modesto (2007), onde não existe ponto de partida ou de chegada.

No presente trabalho, apresentamos reflexões sobre os relatos de cinco professores que preferimos manter no anonimato. Para tanto, adotamos para análises  $P_1$ ,  $P_2$ ,  $P_3$ ,  $P_4$  e  $P_5$ , para cada colaborador, os quais foram selecionados como interlocutores, em função de alguns critérios pré-estabelecidos, citados anteriormente.

Vale ressaltar que nem todos abordaram a totalidade dos temas apresentados. Também merece enfatizar que na discussão dos resultados não serão analisados na íntegra os testemunhos, mas sim fragmentos, aos quais denominamos Sequência Discursiva, procurando

nos deter às “SD” que estavam de acordo com os objetivos deste trabalho e foram considerados mais relevantes. Entretanto, a íntegra das falas dos entrevistados está anexada neste documento.

O fato de conviver com os entrevistados possibilitou-me verificar que esses, de alguma forma, em algum momento, adotam a autoformação como complemento à sua formação, seja inicial, para preencher lacunas de uma formação deficitária, ou continuada, em função das exigências atuais que requerem um profissional atualizado, dinâmico, aberto a mudanças. Dessa forma, como se pode perceber nas falas dos sujeitos, parte dos conhecimentos adquiridos durante o processo, têm sido por eles aplicados cotidianamente em suas práticas pedagógicas.

No material produzido nesta investigação, encontramos pontos que convergem com afirmações de interlocutores, entrevistados em outras ocasiões, a exemplo das considerações encontradas no trabalho de dissertação de mestrado de Francisca dos Santos Teixeira, *Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor*, defendido na Universidade Federal do Piauí, o qual analisou as narrativas de professores de Língua Portuguesa a respeito dos motivos que levam o docente a investir na sua autoformação.

Verificou-se que os fatores que impulsionam esses professores na busca do processo formativo se assemelham e convergem para os mesmos objetivos dos sujeitos de nosso trabalho.

Para os professores de Língua Portuguesa, entrevistados da pesquisadora da UFP, esses fatores seriam: as inquietações pessoais e os desafios da prática pedagógica; o desejo de se autodescobrir e melhorar o exercício profissional docente; a busca pela construção de dinâmicas influentes nos modos de ser e de fazer-se professor.

Esses fatores são determinantes na busca por esse modelo de formação que, quando confrontados com o argumento dos colaboradores assemelham-se, diferenciando-se apenas nas formas de expressão, o que em síntese converge para a busca da melhoria de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, numa melhor aprendizagem por parte dos estudantes.

Sobre a importância do processo de autoformação para desenvolvimento de suas atividades, o professor P<sub>1</sub> pontua:

*SD<sub>1</sub> A autoformação é de extrema importância no processo educacional. Isso porque o professor está em busca de soluções e respostas para suas angústias e insatisfações. [...] vejo que é de extrema importância, num processo, educacional, isto porque o professor está sempre em busca de soluções e respostas para suas angústias e insatisfações; com a autoformação podemos buscar assim um crescimento, não só profissional, mas também pessoal. P<sub>1</sub>*

Entendemos, assim, que o fato de estar consciente de suas limitações faz com que cada profissional busque meios para suprir as lacunas que surgem durante o desenvolvimento de suas atividades, de forma a superar suas angústias e frustrações. Para tanto, recorrem aos mais variados meios, entre os quais podemos constatar a participação em congressos, palestras, seminários, realização de cursos de curta duração na modalidade EAD, uso de vídeos, instrumentos tecnológicos, entre outros.

Sobre o mesmo aspecto, P<sub>2</sub> relata que é uma maneira de se qualificar, no desenvolvimento da trajetória profissional, procurando diferentes formas didáticas para superar dificuldades que se apresentam no dia a dia.

*SD<sub>2</sub> Processo que acontece quando o professor vai buscar por si mesmo se formar, para construir seu conhecimento sobre determinado assunto. Na minha prática do dia a dia, eu procuro sempre usar mais a autoformação. Quando eu percebo alguma dificuldade no meu trabalho em sala de aula, eu vou buscar algo que vá oportunizar melhoria naquela prática de sala de aula. [...] suprir as necessidades que emergem dessa formação (inicial), para também complementar as mudanças que acontecem no cotidiano da gente, no dia a dia de sala de aula. P<sub>2</sub>*

Ainda sobre o processo autoformativo, P<sub>3</sub>, afirma que procura nesse modelo de formação, o aprimoramento profissional, assegurando ser uma das formas de se manter atualizado, em função das constantes mudanças que ocorrem, principalmente na área de tecnologia aplicada à educação. Esse processo de busca necessita ser permanente, no sentido de que estamos em constante formação.

*SD<sub>3</sub> A autoformação, é o processo de formação pela nossa própria iniciativa. Acontece quando a gente mesmo vai em busca de materiais e cursos complementares à nossa prática pedagógica. Ela é importante porque hoje a “reciclagem” é necessária devido a muitas mudanças que há em torno do processo ensino aprendizagem, em função da necessidade do aprimoramento profissional, aliado à necessidade de adequação das práticas pedagógicas com as mudanças que ocorrem quase que de forma automática em todo esse processo. P<sub>3</sub>*

Nesse sentido, acreditamos que a autoformação corresponde às expectativas dos professores colaboradores deste trabalho. O entrevistado aborda o termo reciclagem, no sentido de atualização, diante das mudanças e desafios a que são submetidos cotidianamente.

Ao abordar o tema autoformação, P<sub>4</sub> ressalta, em suas considerações, a importância dessa maneira de se qualificar que abre possibilidade de realizar um direcionamento, conforme sua necessidade.

Para o professor, ao buscar autoformar-se procura meios que possam atender necessidades momentâneas, o que fica implícito a busca pela superação de dificuldades diretamente ligadas a sua atuação profissional.

Nesse sentido, permite a busca por atenuar um problema no momento em que o profissional se depara. Problemas esses que fazem parte da função docente, e que a cada momento somos desafiados a encontrar soluções.

*SD<sub>4</sub> Eu entendo a autoformação como uma maneira de aprimorar e suprir as dificuldades encontradas no desenvolvimento da função docente. É importante porque é um processo que permite atuar no foco que estamos necessitando naquele momento, buscando sanar minhas dúvidas, meus anseios, procurando tornar os temas mais interessantes para mim. P<sub>4</sub>*

Ao se posicionar sobre a importância da autoformação, no fragmento anterior, fica evidente que esse é um processo que deve acompanhar toda trajetória profissional.

É um processo individual, necessário a toda equipe, e convém ressaltar, nesse sentido, a importância da troca de experiências advindas desse processo, entre todos os segmentos da unidade escolar, como busca pela qualidade e eficiência do trabalho educativo.

*SD<sub>5</sub> A autoformação [...] na condição de educador, na minha visão, é uma ação necessária. Acho que não só para o educador, mas em qualquer profissão que você desenvolve. [...] essa busca precisa ser constante para o profissional da educação; seja o professor que está em sala, seja o gestor da escola. [...] a busca por esse conhecimento, a busca individual, essa iniciativa de ir buscar e aperfeiçoar essa formação que você teve, deve ser constante, [...] do contrário você não tem o resultado eficaz que exige o mercado; principalmente dentro da educação. P<sub>5</sub>*

O que se percebe no recorte é que existe a necessidade de uma formação que seja permanente, visando qualificação de modo a contribuir com a melhoria da prática pedagógica. Essa formação precisa ser contínua<sup>24</sup>, o que conforme Hypolitto (2000), seria uma forma de levar o professor ao conhecimento de fatos pedagógicos, capacitando-o continuamente para enfrentamento do cotidiano de sala de aula, cada vez mais complexo e desafiador (HYPOLITTO, 2000, p. 39).

Nessa direção, Dumazedier (1995) conceitua o processo autoformativo como modelo de autodesenvolvimento de conhecimentos e de competências pelo sujeito social, ele mesmo,

<sup>24</sup> Formação contínua são atividades formativas que ocorrem após a certificação inicial, atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, habilidades, práticas e atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos (RODRIGUES, ESTEVES, 1993).

segundo seu ritmo e com a ajuda de dispositivos educativos e de mediações diversas. Isso sem dúvida tende a contribuir para a melhoria das práticas didático-pedagógicas.

O advento da internet acaba por potencializar a autoformação, ao oferecer tecnologia com inúmeras opções acessíveis, mesmo para aquele profissional distante dos centros formativos.

Ao se considerar o reflexo da autoformação como processo que pode contribuir, de alguma maneira, para a melhoria da prática pedagógica, encontramos pontos convergentes na totalidade dos relatos, como no caso abaixo.

*SD<sub>6</sub> [...] com a autoformação podemos buscar um crescimento profissional [...] nossa prática em sala de aula melhora [...] na medida em buscarmos sanar nossas deficiências, através de pesquisas, leituras e aplicando o conhecimento adquirido. [...] sem se esquecer de avaliar o processo. [...] vejo esse processo como aliado, para meu desenvolvimento profissional. P<sub>1</sub>*

*SD<sub>7</sub> A formação que eu procuro, visa além de complementar minha base teórica, incrementar elementos tecnológicos, para uso em sala de aula, uma vez que as teorias estão aí postas, nos livros didáticos; entretanto os avanços tecnológicos, estão em constante modificação. Quando procuro modificar minha prática, procuro melhoria na qualidade da aula, no sentido de que o aluno possa se sentir mais interessado e possa então compreender melhor os conceitos discutidos; porém sei que estamos longe do ideal. [...] a auto formação é entre todas as formações, a que mais contribui para o nosso trabalho em sala de aula, porque a gente pode focar naquilo que a gente está mais necessitando. [...] ela vem de uma forma que você vai aliar realmente a teoria com a prática. P<sub>2</sub>*

Pode-se perceber, ao analisar esse fragmento, que a busca pelo processo de autoformação vai além das necessidades do dia a dia de trabalho, sendo também importantes como forma de crescimento profissional e intelectual.

Outro aspecto ressaltado nessa fala está no fato de considerar a pesquisa como parte integrante de um processo formativo, que contribui para formação de um professor reflexivo, capaz de rever suas ações didáticas, e ao reavaliá-las, construir um novo significado.

No transcorrer dos anos, a formação adquirida na universidade precisa ser realimentada, dado o dinamismo do mundo moderno, as constantes inovações tecnológicas, o que impulsiona o professor a estar em constante processo de atualização.

*SD<sub>8</sub> [...] minha prática pedagógica é praticamente proveniente da autoformação; da iniciativa, da busca, de formações, continuadas que a gente participou; do coletivo das formações em grupo, mas grande parte disso é iniciativa própria; da busca da leitura, da busca de conhecimento através de vídeos, de publicações, de participação em eventos, palestras, ou seja, da curiosidade de entender mais sobre aquilo que a gente faz, afim de que você possa ter respaldo, pra você poder é desenvolver suas atividades. P<sub>5</sub>*

Segundo Goulart (2012), há uma tendência por parte dos professores em aplicar, em sua ação cotidiana, concepções construídas em sua história de vida, constituindo-se assim num processo autoformativo.

Podemos constatar, que, para esses profissionais, é importante, além do conhecimento que se adquire por meio de um processo individualizado de formação, fazer a aplicação do que se aprendeu, verificando na prática se os objetivos propostos como professor foram alcançados.

Para além disso, o processo autoformativo possibilita aliar teoria à prática. Podemos perceber, assim, que a aplicação dos conhecimentos adquiridos no processo é uma das características desse modelo de formação.

A esse respeito, as pontuações dos colaboradores da pesquisa de Teixeira (2011) reforçam esse diálogo, ou seja, dá mais sentido e segurança às atividades pedagógicas, promove reflexões e autoconhecimento, dinamiza as estratégias didático-pedagógicas.

As considerações, tanto de nossos interlocutores na realização deste trabalho quanto dos professores entrevistados por Teixeira (2011), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), apresentam semelhanças quanto ao motivo que os impulsionam na busca de sua autoaprendizagem, que afluem para alicerçar suas prática pedagógicas.

Sobre autoformação como processo de busca, P<sub>2</sub> alerta para os problemas de uma formação inicial deficitária, uma vez que devido ao aligeiramento<sup>25</sup> dos cursos de formação, o tempo destinado às práticas não possibilita experiências docentes, além do que a realidade de sala de aula só se vivencia, de fato, ao assumir a regência de classe.

*SD<sub>9</sub> [...] quando eu percebo alguma dificuldade no meu trabalho em sala de aula, eu vou buscar algo que vá oportunizar melhora naquela prática [...] a formação (inicial) deixa muito a desejar na parte das práticas mesmo de sala de aula. A parte teórica, a gente até consegue se sair bem, a gente tem uma base para que isso aconteça, agora para realizar atividades práticas no dia a dia é mais difícil. P<sub>2</sub>*

Ao se referir ao processo autoformativo, P<sub>4</sub> destaca que o processo de busca pelo conhecimento, permite ao professor, a realização de uma formação específica, que vá superar uma dificuldade momentânea, permitindo a ação no foco conforme se observa no fragmento do relato em SD<sub>4</sub>, citado anteriormente.

*SD<sub>10</sub> [...] age no foco, no problema que vivenciamos naquele momento, proporcionando a superação de nossas angústias, atendendo aos nossos anseios, sendo fundamental para superar os limites e dificuldades enfrentadas no dia a dia da profissão docente. Importante ressaltar que é um processo*

<sup>25</sup> Redução da carga horária dos cursos de formação em função da demanda por profissionais habilitados.

*onde você toma iniciativa de se formar, você dita o seu ritmo de estudo e do seu trabalho, buscando como já frisei a formação ideal para um determinado momento e necessidade. P<sub>4</sub>*

Ainda sobre o processo de busca, novas semelhanças constam da dissertação de Teixeira (2011), em que seus interlocutores afirmaram que esse processo dá mais sentido e segurança às atividades pedagógicas, promove reflexões e autoconhecimento, dinamiza as estratégias didático pedagógicas, o que contribui para o preenchimento de lacunas do processo de formação inicial.

Observa-se que no relato desse professor, a busca no processo de Autoformação, pela superação de lacunas da formação inicial, que são observadas no desenvolvimento das atividades docentes. Já P<sub>4</sub> ressalta que, por meio do processo auto formativo, é o próprio profissional quem dita o ritmo de sua atividade.

Observa-se pelos relatos que esse processo tem sido uma prática frequente dos sujeitos, com vistas a corrigir falhas na formação inicial, bem como à necessidade de estar em constante atualização.

Ao se referir ainda sobre a importância da autoformação enquanto processo, P<sub>1</sub>, pontua sobre a necessidade de se autoavaliar, destacando que nunca devemos nos esquecer de avaliar a própria aprendizagem, a fim de se perceber se o processo de busca pessoal pelo conhecimento tem refletido na prática pedagógica. Na mesma direção, os professores P<sub>2</sub> e P<sub>5</sub>, ressaltando ainda conforme a SD<sub>10</sub>, que o processo autoformativo permite ao docente a busca por uma formação para solução de situações pontuais.

*SD<sub>11</sub>[...] vejo ser de extrema importância, num processo, educacional, isto porque o professor está sempre em busca de soluções e respostas para suas angústias e insatisfações. Com a autoformação podemos buscar um crescimento, não só profissional, mas também pessoal. P<sub>2</sub>*

*SD<sub>12</sub> Por isso essa autoformação, no meu conceito de profissional, precisa e deve ser constante, para frente, não vejo possibilidade de interromper esse processo, no meu contexto de profissional eu encaro esse item como uma necessidade que você tem que manter sempre para poder se atualizar. P<sub>5</sub>*

Percebe-se que existe um nível de conscientização por parte desse profissional, uma vez que não é todo e qualquer conteúdo disponível que vai atender suas necessidades como docente, mas conforme a SD<sub>1</sub>, o conteúdo dessas formações deve atender aos anseios e preencher lacunas que possam superar suas angústias e frustrações.

Nesse fragmento fica evidente o comprometimento com a formação individual assumida, como forma até de se manter no mercado de trabalho, uma vez que as constantes

mudanças nos impulsionam a estarmos em constante formação. Como diria Freire (1996, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Fica evidente, nos relatos, bem como nos entrevistados de Teixeira (2011), que o processo de autoaprendizagem possibilita a ressignificação do ser professor.

Podemos considerar que o processo de autoformação tem contribuído para esses casos, em particular, não somente como uma complementação de uma formação inicial deficitária, mas tem oportunizado uma reflexão da prática pedagógica de cada um dos atores envolvidos.

Acreditamos que a reflexão sobre a prática, no meio onde ocorre, possibilita uma reorganização de saberes que se constituem na melhoria dessa prática.

Entendemos não ser possível generalizar apenas com referência a esses casos, mas ambicionamos admitir que o processo de autoformação pode contribuir para melhoria da prática pedagógica, uma vez que, como pontuam nossos entrevistados, as particularidades dos alunos e das salas de aula têm que ser consideradas.

Ressaltamos que os momentos autoformativos, proporcionam ocasiões particulares que necessitam ser avaliados, no intuito de que contribuam com a melhoria da prática pedagógica docente.

#### 4.2 Sobre o Projeto Eterno Aprendiz

O germe do Projeto Eterno Aprendiz conforme estudos de Nogueira (2007), nascera de um seminário que promoveu uma discussão dos problemas educacionais, em que foram colocados dois questionamentos: como envolver toda a sociedade no processo de melhoria dos indicadores da educação básica em Mato Grosso e o que fazer para ajudar nessa melhoria?

Do grupo de professores que colaborou com este trabalho, apenas dois tiveram oportunidade de participar do projeto em Tangará da Serra. Pelos fragmentos analisados, percebe-se que houve certo envolvimento por parte dos professores, estando comprometidos com as propostas e metodologias desenvolvidas, entretanto não é possível generalizar a todo sistema de ensino, uma vez que é uma amostra insignificante.

No fragmento que segue, ao abordar o tema Eterno Aprendiz, há o destaque à importância como metodologia, num misto de saudosismo, com relação ao projeto. Observa-se que embora tenha apresentado resultados positivos, o mesmo não teve continuidade, como se observa em muitas políticas de formação continuada.

*SD<sub>13</sub> Foi um programa onde a gente pode ver resultados efetivos em muito pouco tempo, o que fez com que desse uma esperança maior para a rede estadual, porém, a gente acaba dizendo que tudo que é bom parece que dura pouco; foi um programa que veio é se viu resultado, foi um resultado até além do esperado, foi um resultado eficaz em curto prazo, porém, por questões políticas, eu acredito, ele se acabou. P<sub>1</sub>*

Ainda sobre o projeto desenvolvido em Mato Grosso, há o destaque para o material didático adotado para aplicação em sala de aula. Podemos constatar que na opinião do colaborador, uma proposta de formação continuada precisaria estar acompanhada de um bom aparato didático metodológico, que pudessem ser aplicados no cotidiano escolar.

*SD<sub>14</sub> O material disponibilizado para os cursistas foi muito bom e auxiliou muito nas atividades de sala de aula e em alguns grupos de estudo. Muitas das atividades propostas nesses programas, hoje já estão fazendo parte dos livros didáticos, pois são atividades que levam os alunos a pensar, analisar e compreender, antes de chegar a uma definição sobre determinados conceitos. P<sub>3</sub>.*

Vê-se, nesse sentido, que parte dos profissionais ainda mantém expectativas em relação aos processos formativos, como que propondo receitas que pudessem ser reproduzidas em sala de aula.

Convém ressaltar que a formação continuada pode indicar possibilidades metodológicas, cabendo a cada profissional adaptá-las a sua realidade, uma vez que os alunos são diferentes e únicos; os momentos são distintos e a realidade está em constante transformação.

Ao se referir ao material utilizado no projeto, P<sub>1</sub> vai além do apresentado em SD<sub>15</sub>, ao destacar os resultados apresentados pelos alunos nos processos de ensino aprendizagem.

*SD<sub>15</sub> O material utilizado para esse fim foi de grande utilidade e os resultados foram consideráveis, uma vez que houve em tão curto tempo, melhora evidente, não só nos índices, mas também na aprendizagem dos alunos. Foi lamentável que ele tenha sido extinto, pois a eficácia dele não foi mais obtida através de programas posteriores. P<sub>1</sub>*

A descontinuidade das políticas públicas de formação continuada de professores, aliada à falta de qualidade de algumas propostas apresentadas também acabaram por refletir na opinião de nossos colaboradores. Isso reforça a necessidade de que se faça um estudo da demanda, bem como das necessidades dos professores em relação ao processo formativo, antes que se proponha programas de formação que não levem em conta a realidade local.

Garrido (2000) afirma que pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento de programas de formação continuada têm sinalizado o pouco alcance das políticas públicas de formação e

estratégias. Nesse sentido, tem se constituído em atividades diversificadas, porém, descontínuas e desconectadas das práticas dos professores.

Sobre essa descontinuidade, Modesto e Garnica (2005) alertam para a necessidade de que haja relação entre os processos formativos.

[...] considerar-se a formação como algo que nunca se esgota, é importante que haja uma certa regularidade no oferecimento de atividades de formação continuada, ou seja, que as iniciativas de formação sejam realmente contínuas e vinculadas umas às outras, já que o professor que não as realiza frequentemente acaba por abandonar o que aprendeu, ou acaba reproduzindo o que viu, sem uma reflexão sobre sua prática e sobre as suas reais necessidades (GARNICA, MODESTO, 2005, s/p).

Ao destacar a importância do referido projeto para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, os sujeitos desta pesquisa ressaltaram o legado deixado, e que esse legado, ainda hoje, tem sido adotado em suas práticas metodológicas, em forma de metodologia de ensino.

*SD<sub>16</sub> Com o programa foi possível dar uma continuidade ao trabalho iniciado. Alguns professores mesmo depois que o programa acabou deram continuidade, aplicando em sala de aula os materiais oferecidos. Os encontros eram muito, produtivos. A gente trabalhava com atividades, muito interessantes por sinal, porque vinham estruturadas de uma forma a trabalhar todos os descritores, que o aluno necessita para adquirir as habilidades mínimas; as habilidades básicas para o ensino fundamental. Eram atividades que vinham de encontro às necessidades dos professores e dos alunos.*  
P<sub>1</sub>

Nesse sentido, parece-nos transparecer que, na opinião dos entrevistados, existe a consciência de que a formação continuada deva refletir na prática de sala de aula.

Nogueira (2007) assegura que as ações de formação desencadeadas com o Eterno Aprendiz demonstravam a preocupação do Estado em enfrentar o déficit educacional da população e, assim, garantir a permanência na escola da população em idade escolar na rede pública de ensino, estendendo o direito à educação, entendida como processo de construção e formação para cidadania.

Ao destacar a importância do projeto para a educação de Mato Grosso, o relato de uma professora de Matemática de uma escola estadual, que trabalhou com a proposta do programa, mas que não fez parte deste estudo, destaca o trabalho do grupo de formadores:

O projeto foi muito importante, pois atendeu os professores de todas as escolas da rede Estadual. O professor precisa estar sempre adquirindo novos conhecimentos, no entanto o Eterno Aprendiz nos permitiu isso. Além do mais, os investimentos e a valorização do profissional da educação nos deixou muito satisfeitos e lisonjeados. Durante os quatro encontros, os professores se

doaram muito, principalmente nos grupos de trabalho e esse foi o diferencial do projeto, que além de oferecer metodologias e técnicas inovadoras, permitiu a interação entre os educadores de todo o Estado.

(EE Nilce Maria de Magalhães. Disponível em:

<<http://www.SEDUC.mt.gov.br/Paginas/Especial>). Acesso em: nov. 2016.

A interação entre professores, deveu-se conforme relato, em função de que a mesma atuava como professora formadora, e os encontros formativos reuniam professores de diferentes regiões do Estado.

Sobre a aquisição do conhecimento e sua aplicação prática, Porto (2000) destaca que a formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas não podem ser dissociadas, pois, a formação se dá enquanto acontece a prática.

Nesse processo contínuo, o professor está em um constante aprender, uma vez que ao tratar da informação, necessita estar sempre atualizado.

Há a necessidade de o professor estar em permanente formação, permanecendo, dessa forma, um eterno aprendiz.

#### 4. 3 Sobre o Programa Gestar II

Os recortes de falas dos colaboradores que seguem, referem-se ao Programa Gestar II, a primeira etapa desse programa não foi objeto desta pesquisa, uma vez que sua abordagem foi referente aos anos iniciais do ensino fundamental e os sujeitos desta pesquisa, atuam em sua maioria nos anos finais dessa etapa da Educação Básica.

Do grupo colaborador, apenas dois abordaram o tema. O primeiro recorte de fala, aborda a metodologia adotada pelo programa, enfatizando a proposta do mesmo em apresentar sugestões de atividades para serem aplicadas na prática de sala de aula, conforme citado em relatos anteriores, referentes a outros programas.

*SD<sub>17</sub> O programa é maravilhoso sendo bem amplo e detalhado de certa forma muito bem elaborado com atividades dinâmicas e prontas para serem trabalhadas, deixando-nos bem à vontade para a realização das mesmas; durante a realização dos encontros tivemos momentos de estudos, lazer, compreensão e outras atividades necessárias. P<sub>3</sub>*

Mais uma vez se constata que entre as perspectivas de sugestões de propostas de formação continuada, boa parte dos profissionais esperam que essas apresentem sugestões de atividades para serem trabalhadas, o que de certa forma vai ao encontro de correntes que defendem a formação como trabalho voltado para metodologia de ensino.

A respeito do cronograma, o segundo recorte destaca como ponto positivo do programa a variedade de recursos disponíveis. Entretanto, o professor colaborador, alerta para o curto período de tempo para o trabalho em sala de aula, o que destaca como aspecto negativo.

*SD<sub>18</sub> [...] pois vejo que todos os recursos novos que temos em nossas mãos são muito atrativos também para nossos alunos e podemos ver de várias formas e assuntos como a matemática está inserida no nosso cotidiano podendo transformar totalmente um assunto sem muitos detalhes em ótimas situações problemas a serem resolvidas. [...] o pequeno prazo que tivemos para poder trabalhar um material rico em informações e estratégias [...] o mesmo deve ser retomado no ano seguinte desde o início do ano para que já entre no planejamento anual dos conteúdos a serem ministrados com interdisciplinaridade na escola para podermos estar analisando as habilidades e competências de nossos educandos. P<sub>3</sub>*

Nessa SD, podemos observar que o tempo destinado à aplicação das atividades não fora suficiente, o que segundo nosso colaborador, deveria ser retomado no ano seguinte, muito embora o programa fora extinto. Ressalta-se que, em sua elaboração, o mesmo previa início e término.

Silva Filho (2013), ao se referir a uma fala de Nóvoa (1995), ressalta que, para que haja reflexos na prática docente, num processo formativo, não basta mudar o profissional docente, mas também é necessário que se mude o contexto escolar em que atua, bem como mudar concepção de formação continuada.

Ainda que de maneira sutil, P<sub>5</sub> chama atenção para o êxito do programa, destacando o aperfeiçoamento das políticas públicas como responsáveis pelos resultados positivos.

*SD<sub>19</sub> [...] No Gestar II, onde dividiram a Linguagem e a parte da Matemática, também foi um programa bem-sucedido. [...]. Essas ações por parte das políticas educacionais de formação continuada foram se aperfeiçoando. P<sub>5</sub>*

No intuito de enriquecer as análises, buscamos ponderações a respeito do Programa Gestar II, de um grupo de professores que não participaram desse trabalho, mas que destacaram sua importância para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Sobre a importância do Programa, Martinelli (2009) destaca que, em entrevista concedida no dia 12/8/2009, a professora Nilza descreveu que as principais características do Programa correspondem ao modelo de formação e ao material fundamentado nas teorias de Educação Matemática, ressaltando que correspondia ao primeiro Programa de formação continuada do MEC do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

A professora ainda ressalta que o programa contribui em demasia, com uma quebra de estagnação<sup>26</sup> do ensino fundamental em seus anos finais. Acredita que até os livros didáticos podem e devem ser influenciados pela proposta metodológica adotada.

Essa afirmação corrobora com o relato de um dos sujeitos desta pesquisa, ao afirmar que atividades semelhantes já estão integrando obras avaliadas pelo Ministério da Educação, para serem disponibilizadas.

Martinelli (2009) aponta ainda outro ponto enfatizado pela professora Nilza, que corresponde às expectativas do Programa GESTAR II de Matemática, que segundo ele foi concebido e desenvolvido para aprimorar o ensino e a aprendizagem, tendo sido elaborado com o intuito de mudanças nas práticas dos professores, destacando que a pesquisa deveria caminhar para verificar como estava acontecendo o Programa em sala de aula.

Aspectos negativos também foram constatados, conforme fragmento de fala que segue:

*SD<sub>20</sub> Cito como algo negativo o pequeno prazo que tivemos para poder trabalhar um material rico em informações e estratégias, o mesmo deveria ser retomado no ano seguinte desde o início do ano para que já entre no planejamento anual dos conteúdos a serem ministrados com interdisciplinaridade na escola para podermos estar analisando as habilidades e competências de nossos educandos. P<sub>4</sub>*

Sobre os aspectos negativos, Kochhann (2007) ressalta que houve limites, evidenciando assim, a necessidade de um repensar quanto à execução do acompanhamento das aulas, pois observou que os professores, que uma vez observados, assumiam novas posturas frente ao processo de formação.

Nos argumentos dos sujeitos desta pesquisa, bem como de outros profissionais que participaram desse programa no polo do CEFAPRO de Tangará da Serra, fica evidenciada a sua importância.

Ainda sobre o Gestar II, como Programa de Formação, uma das professoras cursistas, que não participa desta pesquisa assim se pronunciou:

*SD<sub>21</sub> [...] ampliou meus conhecimentos em relação as dificuldades que nós professores de matemática temos em alguns conteúdos, pois todas as atividades que foram desenvolvidas com os alunos com certeza feitas com dedicação, facilitou no seu aprendizado e clareza do assunto estudado. O gestar mostra muito mais do que uma formação continuada. Rosângela Constância Aguiar. Disponível em <http://gestarmatematicatga.blogspot.com.br/>.*

Como observado no relato, muitas vezes os professores, mesmo vivendo o cotidiano de sala de aula, não realizam a tão importante reflexão da prática pedagógica, a busca por entender as falhas e avanços dos alunos ou do professor passam despercebidos. Importante considerar

<sup>26</sup> Em relação à quebra de estagnação o termo se refere à melhoria dos índices de aprovação constatados, os quais não são discutidos neste trabalho.

que ao se referir “às expectativas do professor de Matemática”, o recorte de fala sugere a importância de um processo de formação continuada voltado ao atendimento das áreas do conhecimento.

Ainda sobre o programa, um cursista, não sujeito da pesquisa, expôs seu ponto de vista, enfatizando que a metodologia e os conteúdos abordados vinham ao encontro das necessidades dos professores e alunos.

Fica evidente no relato que a aproximação dos conteúdos matemáticos da realidade do aluno pode contribuir para despertar o interesse. Não podemos, entretanto, sermos utópicos para acreditar que isso seria a solução de todos os problemas de aprendizagem.

*SD<sub>22</sub> Considero muito positiva a iniciativa de se ter um curso voltado realmente para atender as expectativas do professor de matemática. Esta é uma reivindicação antiga. Acabávamos fazendo qualquer curso por não ter opção. Sabemos que matemática é uma disciplina extremamente importante e que os alunos apresentam muitas dificuldades, resultando em alto índice de reprovação. É preciso repensar o ensino da matemática, principalmente em relação aos conteúdos trabalhados. O Gestar é um suporte muito importante para nós professores de matemática. Nos oferece sugestões diferenciadas de se trabalhar. Atividades mais práticas e significativas que resultam em melhor desempenho e satisfação dos alunos. Outro ponto relevante é o encontro entre profissionais da área, e a troca de experiências que acontece. Ivete Ziani. Disponível em: <http://gestarmatematicatga.blogspot.com.br/>.*

Convém salientar que, para sua elaboração, foi levado em consideração o déficit de aprendizagem dos alunos, caracterizando-se, assim, em estudo de demanda, o que nos permite conjecturar que, ao se planejar projetos/programas de formação continuada, com enfoque nos problemas educacionais, sua eficácia tem maior probabilidade de ocorrência.

Em seu relato, outro professor cursista do programa Gestar II destaca a importância de realizar um trabalho contextualizado, no intuito de uma aproximação entre teoria e prática.

*SD<sub>23</sub> O Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – Gestar Matemática para mim trouxe outra visão de como a matemática pode ser trabalhada nos diferentes conteúdos de forma integrada e dinâmica. Embora para este ano o desenvolvimento das atividades em sala de aula tenha sido um pouco tumultuado pelo desconhecimento do material que nos foi cedido e não termos feito um planejamento em cima do mesmo no início do ano letivo. Contudo as aplicações das atividades foram desenvolvidas, algumas em sua maioria com bastante sucesso e participação dos alunos, podendo perceber que a proposta de se trabalhar conceitos contextualizados estimula o aluno na sua curiosidade pela aprendizagem e que a união de teoria e prática é peça fundamental para o melhor desenvolvimento do aluno crítico e participativo. Emerson. Disponível em: <http://gestarmatematicatga.blogspot.com.br/>.*

Na visão de outra cursista, destaque também para a importância de, ao se trabalhar conceitos e conteúdos matemáticos, procurar aproximá-los da realidade dos alunos.

Entendemos, dessa forma, que a aprendizagem pode ser mais prazerosa, de forma que possa ter significado aquilo que se aprende, isso o programa atendia. Entretanto a descontinuidade das políticas públicas faz com que programas tenham início e fim, sem passar por um processo de avaliação de resultados.

*SD<sub>24</sub> O Programa Gestar proporcionou-me um novo olhar para o ensino da matemática, por trabalhar os conteúdos enfatizando o dia-a-dia, situações problemas reais, é isso que sempre se busca, além de trabalhar com conceitos matemáticos possibilita discussões o que contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes. O maior problema é com relação aos encontros terem acontecidos aos sábados. Isso porque, depois de uma semana inteira de trabalho, se tornava muito cansativo e desgastante a doação deste dia para a realização das discussões, apesar dos encontros constarem, de certa forma, atividades interessantes. Quanto ao professor avalio como ótimo seu trabalho, pois estava sempre disposto, atento, e procurou em todos os encontros a melhor forma de trabalho. Não foi possível o desenvolvimento de todas as atividades propostas devido o intervalo entre uma atividade e outra, mas sempre uso o material como apoio e as atividades que trabalhei deram resultado positivo. Marinalda. Disponível em: <http://gestarmatematicatga.blogspot.com.br/>).*

Ao considerar a valorização de situações que favoreçam o desenvolvimento da criticidade, cabe-nos indagar: o que impede aos professores de se trabalhar nessa perspectiva? Por que os currículos formais não trazem abordagens que induzam a isso? A quem interessa a formação de um cidadão alienado?

Como está evidente no relato acima, a resolução de problemas, como tendência em Educação Matemática adotada pelo Programa, possibilitava, segundo os colaboradores, momentos de análises por parte dos alunos, o que até então era incomum, num modelo de ensino tecnicista e mecânico, que adotasse apenas de resolução de algoritmos como metodologia de ensino.

Nesta perspectiva pedagógica ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN BRASIL (1998) que muitas vezes os conteúdos matemáticos são trabalhados isoladamente, sendo apresentados e exauridos em um único momento, ou quando retomados, servem apenas como ferramenta para a aprendizagem de outros conceitos (BRASIL, 1998, p. 32).

Uma abordagem nessa perspectiva gera um processo educativo descontextualizado, acarretando o desinteresse por parte da classe estudantil, com reflexos na compreensão dos conceitos trabalhados, ocasionando problemas no ensino, com reflexos na aprendizagem dos estudantes.

O emprego da resolução de problemas, como metodologia para ensino de Matemática, segundo Vygotsky (1999), tem importante papel no processo da formação de conceitos, que

ocorre pelo resultado de uma complexa atividade das funções intelectuais como a atenção, a associação, a formação de imagens, a memória e a capacidade de comparar e diferenciar.

Na sequência, o relato de uma professora que adotou Resolução de Problemas como estratégia metodológica no desenvolvimento das atividades do Programa Gestar II, que reforça ser uma forma de induzir os estudantes a desenvolver o pensamento, uma vez que, ao terem que elaborar estratégias de resolução estarão exercitando diferentes possibilidades de encontrar a solução para o problema.

Sobre resolução de problemas, Polya (1978) em seu livro *A arte de resolver problemas*, apresenta quatro etapas para o objetivo: compreensão do problema, construção de uma estratégia, execução da estratégia e revisão da solução, o que permite ao educando exercitar o que aprendeu. Tais preceitos metodológicos evidenciam-se na afirmação abaixo:

*SD<sub>25</sub> A proposta metodológica de resolução de problemas é muito interessante. Porém, muitos alunos não gostam de ler, pensar, raciocinar, interpretar, estão muito apáticos. Esperam os resultados prontos. Temos muita dificuldade em ter a atenção e interesse dos mesmos. É preciso haver mudanças. Mudanças estas em nossas metodologias e no comportamento e interesse dos alunos de maneira geral. Prof. Karini. Disponível em: <http://gestarmatematicatga.blogspot.com.br/>.*

Entretanto, conforme pondera a professora, a dificuldade na implementação de uma tendência como metodologia ainda requer que desapeguemos do modelo tradicional de formação que nos induz a propor atividades que levem o aluno a encontrar respostas imediatas, sem estímulo ao raciocínio, o que poderá conduzir a formação de **estudantes conscientes dos seus direitos de cidadãos e capazes de lutar por eles**.

Há que se ressaltar conforme nos alerta Freitas (2007), que o trabalho educativo pedagógico sobrepõe às atuais determinações das políticas públicas de melhoria da qualidade da escola centradas basicamente na avaliação, tal como o IDEB, pois um ensino de qualidade deve ir muito além de números e dados estatísticos.

Nesse sentido, a escola precisa ter a preocupação com conteúdo, metodologias e práticas educativas, que contribuam com a formação integral do educando, trabalhando valores e concepções, que possibilitem a esse, quando egresso, atuar na sociedade, sendo capaz de modificá-la. Enfim, deve se preocupar com a formação do homem como cidadão.

#### 4.4 Sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

A proposta de formação de professores, nos moldes do PNAIC, tem-se mostrado bem-sucedida ao promover a articulação entre as instituições públicas de Educação Superior e as

escolas de Educação Básica, entre a formação inicial e a continuada, uma vez que tem propiciado o debate sobre as licenciaturas bem como uma melhor compreensão da prática pedagógica do professor e das metodologias de trabalho nas unidades escolares, muito embora conforme nos referimos anteriormente, não seja possível uma generalização.

O resultado que se espera desse programa é a melhoria da proficiência dos alunos ao completarem oito anos, de terem adquirido noções de leitura, escrita, interpretação, associados a uma alfabetização matemática, com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem, como evidencia o documento oficial:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, s/d, p. 17).

O processo de alfabetização, não se resume apenas ao ensino da leitura e da escrita. O ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, ampliando de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento.

Os fragmentos de relatos que seguem atestam a importância do PNAIC para concretização do processo de aprendizagem durante o ciclo de alfabetização, em que os sujeitos desta pesquisa destacam a metodologia adotada pelo programa, enfatizando que esta oportuniza uma reavaliação da prática pedagógica.

*SD<sub>26</sub> [...] é, o programa propõe uma metodologia com atividades práticas, é, com o objetivo de promover a educação integral da criança. É um programa rico, com intencionalidade, para que o professor entre em sala de aula mais preparado para enfrentar o aluno de hoje. O PNAIC, é uma nova esperança para que o professor atenda sua clientela de maneira mais dinâmica e com resultados mais eficazes. Depois de três anos com o programa implantado, tem se percebido resultados consideráveis. É um programa interessante, porque funciona de forma que você vai aos encontros, estuda as teorias e depois essas teorias são implementadas com as sugestões de novas metodologias ou diferenciadas, que são aplicadas em sala de aula, e então se obtém os resultados. Você pode na verdade, diagnosticar realmente se aquela prática, teve ou não resultados. P<sub>1</sub>*

Em suas abordagens, o colaborador alerta para alguns pontos que necessitariam ser repensados. Um deles é a falta de continuidade no programa, em face dos professores contratados não terem assegurado a continuidade no sistema de ensino no ano seguinte.

A rotatividade dos professores também contribui para a descontinuidade do programa, uma vez que o ideal seria o docente acompanhar todo ciclo de alfabetização com a turma que iniciou.

*SD<sub>27</sub> [...] discute na formação, mas que possa realmente chegar ao aluno. Penso que hoje a gente perde muito, você coloca uma carga horária grande para o professor na formação coletiva e isso não chega de fato no aluno. P<sub>5</sub>*

A resistência à adesão pela metodologia adotada pelo programa e ao uso do material por parte de alguns cursistas, ao não aplicar em sala de aula os conceitos abordados, **deixando com isso de trabalhar com os alunos, que é um dos objetivos do programa, também** foi enfatizado. O professor anseia por uma formação mais pragmática, com sugestões mais elaboradas.

Outro fator que afeta o bom andamento das propostas tem sido a carga horária de trabalho excessiva de alguns cursistas que trabalham em dois sistemas de ensino, já que os encontros formativos, em função disso, passaram a ser realizados aos finais de semana.

A sobrecarga de trabalho e o baixo salário de professor, por vezes, impulsiona uma parcela do professorado a atuar em duas redes, com carga horária excessiva, o que não lhes permite participar dos momentos formativos durante a semana. Outro fator que impede a realização desses encontros é o não pagamento da hora atividade por parte dos sistema municipal de Tangará da Serra, ao professor contratado, fazendo com que esse tenha que assumir até 40 horas com alunos, ocasionando uma sobrecarga de trabalho e, em consequência, redução do tempo para estudos.

*SD<sub>28</sub> Percebe-se mudança de postura do professor, mais conhecimento teórico e prático das questões curriculares, o material oferecido é riquíssimo; no entanto em alguns professores ainda se percebe uma resistência em colocar em prática o que foi trabalhado nas formações. Outro ponto a se considerar é a rotatividade do professor, na escola e na rede, não dando continuidade na formação que se dá em sequência, em três anos. P<sub>1</sub>*

Em relação aos professores que participam do programa, percebe-se um maior comprometimento e uma mudança na forma de trabalho. Já em alguns casos percebe-se um misto de resistência, que acarreta em falta de comprometimento com o que é proposto pelo sistema.

Observa-se nesse relato que os professores participantes do programa adotavam, a partir de então, diferentes metodologias de trabalho, dado o comprometimento assumido. Entretanto, há que se ressaltar, como um fato negativo, a descontinuidade do trabalho, gerado em função de que os profissionais contratados, a cada ano, conforme classificação nos testes seletivos, por

vezes não assumiam as mesmas turmas, de forma a concluir o ciclo de alfabetização, enfatizado em *SD<sub>27</sub>*.

Sobre o programa em si, o fragmento que segue ressalta o nível de capacitação dos responsáveis pela sua execução nos municípios.

*SD<sub>29</sub> O grupo que trabalhou com PNAIC, das Universidades Federais do Centro Oeste, por exemplo e penso que isso tenha acontecido no resto do país, era de um comprometimento e de um conhecimento muito grande em termos de formação continuada, eles tinham um know-how forte, sabiam o que estavam fazendo e adotavam o programa com uma vontade e uma responsabilidade tamanha, esse grupo fez de fato a metodologia disponibilizada pelo Ministério da Educação, chegar até os professores. P<sub>5</sub>*

Podemos perceber nesse recorte, que o sucesso de um programa de formação depende de vários fatores. Entre eles, a qualificação dos formadores, profundos conhecedores da proposta, o ouvir os anseios do grupo a quem se destina e em destinar um tempo para que a proposta seja aplicada e, posteriormente, sejam avaliados os resultados.

Fica implícito na fala desse colaborador, que nesse caso, existe relação entre o que os professores esperam e o que está sendo proposto em termos de formação continuada. Nisso, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa teve um diferencial em relação a outros programas de formação de massa.

*SD<sub>30</sub> A grande diferença que existiu no PNAIC, em relação aos outros programas é que, o repasse desses conhecimentos para os professores seguia a mesma metodologia; os cursistas iam pra sala de aula, os conceitos eram aplicados na sala de aula junto aos alunos, posteriormente os resultados voltavam pra ser avaliados no coletivo, para ver o que tinha dado certo, o que não tinha, no sentido de aperfeiçoar, aparar essas arestas juntamente com os formadores que de fato tinham conhecimento e podiam apontar as falhas ou sucesso do programa. P<sub>5</sub>*

Diante do exposto, pode se constatar a necessidade de uma formação continuada que valorize os saberes e experiências docentes, que considere a escola como *lócus* de formação, de forma que possibilite uma (re) avaliação permanente da prática pedagógica. É um processo formativo que oportuniza condicionamento de um exercício docente prático, que possibilita o retorno da experiência formativa.

A esse respeito, Garnica e Modesto (2005), embasados em estudos anteriores, afirmam que a formação docente pressupõe a (re) elaboração e (re) criação dos saberes adquiridos nos processos formativos, bem como nas experiências vivenciadas; quer seja como docente ou como aluno.

Sobre a condução dos trabalhos, como modelo de formação continuada, o colaborador destaca o legado deixado pelo programa, em termos de propostas metodológicas, que fora estendido também para formação de outros professores da Educação Básica que não haviam sido contemplados pela proposta.

Tais propostas foram implementadas nos encontros formativos com professores do ciclo pós alfabetização, compreendendo professores atuantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental.

*SD<sub>31</sub> O PNAIC, na minha opinião foi o programa que conseguiu juntar aquilo que se tinha de melhor em termos de estratégias em formação. Mesmo atingindo os anos iniciais com mais intensidade. O sistema municipal de ensino de Tangará da Serra, [...] adotou algumas práticas do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa e inseriu isso nos anos finais também em termos de formação [...] é dos professores. A metodologia utilizada no PNAIC, se consolidou, vindo cobrir uma deficiência que tinha os programas anteriores. P<sub>5</sub>*

A seriedade com que o programa foi implementado reflete nesse fragmento de um relato, atribuindo o sucesso do mesmo à forma como fora conduzido pelas entidades parceiras, bem como ao envolvimento dos professores cursistas.

Vale ressaltar também que a metodologia adotada pelo programa, ao proporcionar aplicação prática dos conceitos fundamentados teoricamente, foi o diferencial em termos de formação, ou seja, algo que até então não se praticava.

*SD<sub>32</sub> Tive a oportunidade de estar participando de um evento, onde essas quatro universidades, trouxeram suas experiências para mesa. O grupo que trabalhou com PNAIC, das Universidades Federais, dessas do Centro Oeste, por exemplo e penso que isso tenha acontecido no resto do país, era de um comprometimento e de um conhecimento muito grande em termos de formação continuada, eles tinham um know-how forte, sabiam o que estavam fazendo e adotavam o programa com uma vontade e uma responsabilidade tamanha, esse grupo fez de fato a metodologia disponibilizada pelo Ministério da Educação, chegar até os professores. P<sub>5</sub>*

No relato de um dos coordenadores do PNAIC, percebe-se a ênfase dada pelo programa ao processo de alfabetização de maneira que esse pudesse se concretizar, de forma a contemplar o letramento e a alfabetização matemática, que oportuniza, conforme Smole (2001), a produção de significados que são compartilhados entre alunos e professor no contexto de aulas, bem como a reflexão do professor sobre sua prática com vistas a desenvolver a capacidade dos alunos em analisar, compreender o mundo, fazer conjecturas, e comunicar ideias.

*SD<sub>33</sub> Só ensina Ler, Lendo, só se ensina Escrever, Escrevendo e só se ensina Calcular, Calculando. "Devemos despertar na criança a capacidade de pensar e produzir conhecimento, estudar os conceitos*

*de forma lúdica e levá-los a questionar e a entender o porquê das coisas, este é o grande desafio e meta do PNAIC.", afirma o coordenador local do PNAIC de Tangará da Serra. Disponível em: <http://SEMECtangara.blogspot.com.br/2014/09/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na.html> Acesso em: nov. 2016.*

Diante do exposto, vale ressaltar que material e metodologia empregados pelo PNAIC, contribuem para que se efetive o processo de alfabetização no transcorrer do ciclo de três anos, o que dilata de certa forma as metas educacionais.

Sobre o estar alfabetizado, Soares (2006) alerta que nem todo sujeito alfabetizado é letrado, pois o letramento pressupõe não só ler e escrever, mas fazer uso da leitura e da escrita a partir das demandas sociais. Ao entender o porquê das coisas, a criança está compreendendo as situações a sua volta, ampliando, assim, sua visão de mundo.

Nesse sentido, espera-se que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, possa cumprir o seu papel. Entretanto, resultados efetivos, nesse caso, serão percebidos ao longo dos anos.

#### 4.5 Sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM

Em relação à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, o objetivo do pacto consistia em promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos atuantes nessa etapa da Educação Básica. Vale ressaltar que foi a primeira iniciativa em termos de políticas públicas de Formação Continuada que contemplasse esses professores especificamente.

O processo formativo, de acordo com o Ministério da Educação, refletia o compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos.

Tais ações visavam melhorar a qualidade da educação básica numa etapa que apresentava déficit de aprendizagem, uma vez que os baixos índices nas avaliações internas e externas, causavam preocupação.

A metodologia empregada pelo programa se configurou no diferencial em relação a outros modelos de formação por permitir uma interação entre os diversos setores envolvidos, conforme documento emitido pela Universidade Federal de Mato Grosso, uma das parceiras no seu desenvolvimento.

A proposta de formação de professor do ensino médio preceitua que a discussão das temáticas, a leitura de textos, a interface dos conteúdos com a

realidade das escolas, seus professores e estudantes, a criação de espaços virtuais para socialização das experiências e os questionamentos e registros dos processos vivenciados devem estar presentes durante todo o processo (UFMT, 2014).

A valorização da escola como *locus* de formação também está inserida na proposta constante do documento orientador preliminar.

A escola é o *lócus* para o desenvolvimento da formação continuada pautada no diálogo com as políticas públicas para o ensino médio em execução nos Estados e no Distrito Federal, como orientadora dos projetos políticos pedagógicos e dos currículos escolares, seus formatos, tempos, espaços. A escola é o ambiente gerador da reflexão crítica e das mudanças decorrentes dessa reflexão, sendo, também, beneficiária dos resultados construídos a partir das práticas coletivas fundamentadas nessas mesmas reflexões (BRASIL, 2013, p. 07).

O envolvimento e a participação dos professores no programa podem ser observados nos relatos dos nossos colaboradores, ao destacar sua importância como proposta de formação continuada, por possibilitar momentos de interação, troca de experiências que culminavam com a transposição didática.

A esse respeito, um dos sujeitos desta pesquisa assim se posiciona:

*SD<sub>34</sub> Uma coisa que acontecia no Pacto e que era bem interessante, era a transposição didática; os conceitos relacionados aos temas trabalhados em sala de aula eram posteriormente trabalhados com os alunos em sala de aula. Foi tão significativo que o Projeto Sala do Educador passou a incluir a transposição didática como requisito obrigatório para todos os participantes. Os temas estudados, são implementados em sala de aula com os alunos e os resultados são apresentados ao grupo. P<sub>2</sub>*

Sobre a transposição didática, Chevallard afirma que:

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre desde então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar o seu lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado *transposição didática* (CHEVALLARD, 1985, p. 39).

Ainda que a transposição didática nas unidades escolares, não tenha se efetivado como define esse autor, houve por parte dos docentes uma mudança de postura em razão do processo de formação. As discussões realizadas sobre temas e conceitos eram posteriormente trabalhadas em sala de aula e rediscutidas, no intuito de uma reconstrução da prática pedagógica. Na realidade o que acontecia era uma exigência de um exercício da função docente, aplicado à formação, o que pode ser considerado como uma transposição da prática.

Mello (s/d) define transposição didática como a modificação de um conteúdo curricular. A metodologia de trabalho desenvolvida no PNFEM possibilitava a alteração do saber científico em saber escolar como forma de oportunizar um aprendizado mais dinâmico. Considerando essa perspectiva, podemos assegurar que foi adotado por uma parte significativa do corpo docente.

*SD<sub>35</sub> [...] O que fortaleceu os professores foram os momentos de reflexão sobre a prática que permitiu trocas de experiências com os colegas. Sobre as discussões que os cadernos oportunizavam eu acho que deveriam ter continuado; entretanto, deveriam ser mais voltadas para as áreas de conhecimento, no sentido de que a gente pudesse desenvolver metodologias aplicáveis a cada área em si.[...] na EE 13 de Maio, a gente conseguiu alguns avanços; os índices melhoraram, diminuiu a questão da evasão escolar, reduziu a reprovação; os alunos demonstraram mais interesse em participar das aulas, o desempenho nas avaliações de massa, principalmente o Enem, teve melhora significativa, melhorou a disciplina de forma geral. P<sub>2</sub>*

No relato acima, pode se constatar a importância que passa a ser dada à prática docente, na rediscussão, podendo ser observados reflexos positivos em termos de melhoria na proficiência do alunado.

As discussões pautadas nas orientações do Ministério da Educação, PNFEM, presentes nos cadernos de formação, favoreciam momentos de reflexão do cenário atual, bem como instigava aos cursistas a buscarem alternativas que possibilitassem atingir a melhoria dos índices de aprendizagem, buscando sempre a formação integral do jovem educando.

Ao se referir ao PNFEM, P<sub>5</sub> ressalta a necessidade de que fosse feita uma avaliação, no intuito de melhor observar seus resultados Segundo o depoente em função de ser um programa de larga escala, o pouco tempo de duração impossibilita que se possa mensurar seus resultados. Entretanto, considera que o programa tenha tido aspectos positivos, pelo comprometimento e seriedade com que fora realizado.

*SD<sub>36</sub> Era um programa de larga escala, os professores que participaram de forma efetiva, tiveram algum sucesso dentro do programa. [...] acho que esse é um programa que precisa ser aperfeiçoado, ele tem futuro ainda pela frente, mas tem que ser ainda mais investigado, mais cuidado; é preciso dar-se um tempo maior para poder ser avaliado. Entendo que o PNFEM segue mais ou menos as linhas do PNAIC, acredito que se ele for feito com o comprometimento do PNAIC, ainda pode gerar muitos resultados. Por enquanto ainda não mostrou isso; mas ele ainda é muito recente e acabou sendo mais uma política de formação a ser interrompida de forma abrupta. P<sub>5</sub>*

Ao analisar a metodologia adotada pelo programa, o colaborador alerta para falta de continuidade das políticas públicas de formação continuada, já que o mesmo teve pouco tempo

de duração. O descompasso entre a demanda por um processo de formação continuada, aliada ao que é proposto pelas políticas públicas, necessitam convergir para um ponto comum.

Gatti (2008) afirma que diversas iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional se apresentam como programas compensatórios, não visando atualização e aprofundamento, com vistas à apropriação de avanços do conhecimento, adquirindo caráter meramente de certificação; fato que até recentemente era alimentado pela forma adotada no processo de atribuição de classes e aulas pelos sistemas públicos de ensino, que valorizavam os cursos de curta duração, atribuindo a esses uma escala de valores, considerados numa escala classificatória.

*SD<sub>37</sub> Havia muita sintonia entre o que estava sendo feito e proposto. Realmente eu acho que faltou a continuidade desse projeto. Foi um programa proposto pelo Ministério da Educação, visando sanar as deficiências de aprendizagem dos alunos do ensino médio, que têm sido um dos gargalos dessa etapa da Educação Básica, quando se analisa os índices de avaliação. O programa trouxe uma proposta muito boa, porém sua execução aconteceu de forma muito rápida, era um programa que previa início e finalização, então não tivemos muito tempo para conseguir interagir da maneira como nós esperávamos, aplicando as atividades propostas em sala e analisando os resultados, de forma a nos conduzir a uma nova prática. P<sub>4</sub>*

Convém ressaltar que na proposta do PNFEM, houve também aspectos negativos que acabaram prejudicando o desenvolvimento do programa.

O fragmento de fala destaca que, em função das deficiências existentes nessa etapa da Educação Básica, há a necessidade de que as políticas sejam melhor planejadas, não se constituindo, dessa forma, em experiências de curta duração que não possam ser avaliadas, para, assim, serem reimplementadas de forma a minimizar as falhas existentes.

O recorte que segue destaca que a proposta falhou em função de não dedicar um tempo que oportunizasse um diálogo entre as áreas do conhecimento que oportunizasse a troca de experiências, discutindo aspectos relacionados a cada disciplina, que permitisse um trabalho integrado entre as diferentes áreas do currículo.

Convém ressaltar que não estamos com isso, negando a importância dos encontros com todos os profissionais de diferentes áreas e disciplinas de uma unidade escolar, uma vez que isso pode se configurar no germe<sup>27</sup> para discussão de um trabalho interdisciplinar.

*SD<sub>38</sub> Com relação ao Pacto do Ensino Médio, embora seja direcionado mesmo a prática docente, faltou a efetivação destes estudos através de oficinas entre os profissionais de mesma área, pois essa junção*

<sup>27</sup> O germe, nesse contexto se refere aos primeiros passos para realização de um trabalho interdisciplinar, oportunizado pelo diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como forma de superar a fragmentação entre disciplinas, legado deixado pelo PNFEM, na unidade estudada.

*é de fundamental importância para que haja um trabalho em equipe e todos estejam em mesma sintonia, ou seja, falando a mesma língua, superando falhas recuperando índices e tornando o ensino aprendizagem cada vez mais atrativo. P<sub>3</sub>*

A falta de comprometimento de alguns cursistas também teve reflexo negativo na opinião de outro entrevistado, ao relatar que alguns *“não se detinham ao propósito de estudar, da iniciação científica, na busca de querer resolver os problemas de aprendizagem de seus alunos; pela utilização de multimeios, no intuito de aproximar mais o processo tecnológico que está em curso”*. Fato é que ainda nos dias atuais diante do avanço da tecnologia, ainda se observa o comodismo presente; talvez pela falta de estímulo e alienação.

Como orientador de estudos de uma turma, pude constatar o envolvimento dos profissionais participantes do programa. Por meio de relatos de professores cursistas, observa-se que o programa foi bem-sucedido, mesmo tendo curto período de duração.

Posso assegurar que, no desenvolvimento das atividades conseguimos que os professores pudessem dialogar entre as áreas do conhecimento, estando a caminho de um trabalho interdisciplinar, o que consideramos um avanço, uma vez que essas atitudes dos professores ainda não haviam sido possíveis, mesmo com professores de uma mesma disciplina, trabalhando na mesma instituição e no mesmo turno de funcionamento.

O relato de um cursista do PNFEM, que não faz parte do grupo de entrevistados, reforça que houve pontos positivos no desenvolvimento do programa, o que o credencia a ser reativado, de forma que se realize uma avaliação que permita a mensuração de resultados.

*SD<sub>39</sub> O Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, tendo dois fundamentos principais que são: a) Associação entre todas as práticas nos processos formativos e capacitação em serviços e; b) Aproveitamento da formação e experiências adquiridas em outras entidades, estamos realizando nossas reuniões semanais tendo como compromisso a valorização profissional e expansão à socialização e transformação social dos indivíduos envolvidos nos estudos, com discussões de teorias e práticas aliadas ao cotidiano, com muita interação entre os integrantes e de forma contínua. Para cumprir estes papéis e enfrentar os desafios cotidianos temos o acompanhamento do professor orientador de estudos, o qual tem coordenado as reuniões com clareza e objetivos bem definidos, bem como acompanhado das atividades individuais e coletivas. Acredito que poderemos desenvolver com esta novidade novas práticas que certamente nos trarão bons resultados em nosso desenvolvimento profissional, bem como uma maior integração e interação com colegas e aluno – professor cursista do PNFEM.*

Na fala do depoente, pode se constatar o processo de interação entre docentes das diversas áreas, legado deixado pela metodologia adotada pelo PNFEM e pelo PNAIC, ao

permitir uma reflexão sobre a prática, que de acordo com Carvalho e Gonçalves (1999), contribui para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

[...] ao refletirem sobre o seu ensino e sobre a aprendizagem de seus alunos os professores tomaram consciência da interligação desses conceitos e assim os reelaboraram, ou seja, construíram um novo conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e a relação entre ambos, que não se restringe, ao contrário ultrapassa, o ensino e a aprendizagem de Ciências. (CARVALHO; GONÇALVES, 1999, p. 14).

Nessa perspectiva, o Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio, contribuiu ao permitir que os temas fossem debatidos no coletivo de professores, apresentados e trabalhados com os alunos, sendo, posteriormente os resultados analisados no coletivo de professores. As reflexões dessas práticas contribuem para uma melhoria na qualidade da aprendizagem.

#### 4.6 Sobre a Sala de Educador - SD

O projetos Sala de educador, tem sido desenvolvido nas escolas, transformando-as em *lócus* de formação, procurando dar voz aos professores, já que pode ser organizado e gerenciado pelos próprios atores envolvidos (GOBATTO, 2014, p. 116).

O projeto está estruturado de acordo com as necessidades da escola, tendo como eixos o ensino e a aprendizagem, a melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos.

Em relação à participação docente no programa, buscamos nos relatos, aspectos que atestem sua eficácia, como programa de formação continuada, bem como identificar possíveis falhas decorrentes.

*SD<sub>40</sub> Bem, se discutia muitos assuntos da escola, o que não deixa de ser importante, talvez, essa tenha sido uma das falhas da formação em rede, mas que agora abriu espaço para discutir os assuntos da escola, portanto acaba ficando a deficiência na parte técnica e teórica. P<sub>2</sub>*

*SD<sub>41</sub> A Sala do Educador deixou bastante a desejar em termos de contribuição para educação. Abre-se uma grande discussão dentro do processo, mas penso que não há um fechamento das questões que são consideradas fundamentais dentro do processo educacional. P<sub>5</sub>*

*SD<sub>42</sub> [...] nem sempre esses temas são direcionados aos temas que devem ser trabalhados em sala de aula; há nesse sentido um descompasso entre a teoria e a prática, no sentido de suprir os problemas que temos com algum aluno específico. P<sub>1</sub>*

O que se percebe nos relatos é o descompasso entre a teoria e a prática nos projetos desenvolvidos nas escolas, há ênfase aos problemas relacionados ao dia a dia da escola, relações interpessoais, indisciplina, entre outros. O que a formação na escola oportuniza,

entretanto, é a falta de um aprofundamento teórico nas discussões realizadas nos momentos de estudo, e que frustram, de certa forma, as expectativas dos participantes.

Sobre isso, Anterfelder (2005) alerta que se os encontros formativos não tiverem um aporte teórico consistente, pode acabar se tornando uma prática espontânea, que reforça o tradicionalismo das práticas pedagógicas, acirrando, assim, a dicotomia entre prática e teoria.

Outro aspecto que chama atenção na colocação é que as discussões por vezes são muito amplas, não chegando de fato às conclusões que se projeta em termos de resultados. Ao atentar para que as questões consideradas fundamentais dentro do processo, parecem implícitos, na afirmação, que o fundamental nas discussões seria a melhoria da qualidade da aprendizagem do educando.

Há que se destacar conforme pondera Nogueira (2007), que a escola não deverá ser exclusivamente a responsável pelas transformações sociais e educacionais necessárias, sendo sim um dos elementos responsáveis por essa contribuição.

Em relação à forma de organização, o fragmento que segue alerta para um número excessivo de horas, que acaba por desmotivar a participação dos docentes, aliado às temáticas que, por vezes, não partiam de suas realidades.

*SD<sub>43</sub> Aliado a tudo isso, com a maçante carga horária, havia um certo desinteresse por parte do profissional, uma vez que você buscava na formação continuada, respostas para seus anseios, suas angústias, entretanto, via que essa não respondia de fato à expectativa do indivíduo. P<sub>5</sub>*

Em função do exposto, o reflexo da falta de interesse em participar, de fato, dos momentos formativos está diretamente ligado ao fator motivacional, por vezes gerado por sistemas que levam o profissional a um processo de alienação. Segundo o colaborador, o que se busca no processo formativo são respostas para seus anseios, o que não tem sido correspondido, conforme citado em *SD<sub>1</sub>* e *SD<sub>11</sub>*.

Há, então, segundo Osório (2003), um descompasso entre os conhecimentos, a forma de pensar e agir dos professores e os avanços teóricos, que segundo a autora, não chegam a alterar a qualidade nem ter influência na prática pedagógica.

*SD<sub>44</sub> Me parece que você fica girando em torno de uma problemática o tempo todo, mas você não apresenta os vieses onde o professor possa atuar, você não consegue definir de fato sugestões embasadas teoricamente, fundamentadas por estudiosos, por educadores, onde você possa seguir uma linha, então fica mais naquele diz que eu acho, tudo mais.... Então você fica na mão do educador, que pode ser ou não comprometido com o processo educacional. Aquele que é comprometido busca essas informações de forma individual e tudo mais; e aí aparece a autoformação como processo de formação*

*continuada. Diante do que foi acima exposto, considero que de fato, o objetivo de fato da Sala do educador ficou um pouco comprometido, acho que não teve o resultado esperado. P<sub>5</sub>*

Diante do exposto, podemos conjecturar que as propostas de formação continuada que acontecem no interior das unidades escolares necessitam ser reavaliadas, e é preciso que se faça um estudo de demanda das necessidades das unidades escolares em conjunto com o corpo docente ali atuante.

Freitas (2007), salienta que para que políticas de formação possam ser bem-sucedidas e alcançarem as metas projetadas é preciso que se cumpram as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente quanto à implantação de jornada única, que mantenha o professor num único local de trabalho, sendo essa jornada compatível com os desafios da profissão, passando também pela valorização da carreira, com implementação do piso salarial nacional, entre outras.

Para tanto, faz-se necessário que se ouça os professores, parte interessada no processo, a fim de que se busque, junto a órgãos competentes, universidades, entre outros, parcerias de forma que as discussões, em termos de educação na academia, possam realmente chegar ao professorado. Para tanto, a equipe gestora deve estar comprometida com o processo formativo, e cada vez mais buscar se qualificar, num processo constante.

Vale ressaltar, entretanto, como alertam Garnica e Modesto (2005), que é preciso superar a ideia de que o papel da universidade é produzir conhecimento, cabendo aos professores apenas a difusão desse conhecimento.

Uma formação permanente não pode se resumir apenas à frequência aos cursos ou aos “pacotes de treinamento”. Deve-se pensar a formação continuada como atividade de reflexão crítica sobre o saber e a prática, que se desenvolva na interação com os demais professores, levando em consideração a realidade da escola na qual estes professores estão inseridos, seu contexto e necessidades (GARNICA, MODESTO, 2005, p. 13).

O que se percebe é que parte das políticas públicas de formação têm fortalecido a ideia de transformar o professor no papel de um mero executor de receitas, as quais não dão conta de resolver os problemas do cotidiano de sala de aula, isto foi recorrente nas falas dos sujeitos desta pesquisa.

Sobre o papel da universidade no processo de formação continuada, Vaillant e Marcelo (2012) alertam que a universidade e a escola devam dialogar para que a formação inicial docente tenha aspectos de uma linguagem prática, que não seja mera transmissão, mas comprometida com a ideia que todos nós somos trabalhadores do conhecimento.

Essa linguagem prática não deve se limitar ao momento da formação, mas perdurar por toda carreira docente. Sendo assim, a universidade deve manter com a escola um permanente diálogo.

*SD<sub>45</sub> Bem, a gente percebe que falta para implementação do projeto, apoio por parte de órgãos externos; isso se faz necessário, porque às vezes os coordenadores, responsáveis por coordenar os projetos nas escolas não dispõem de tempo para procurar material e organizar os encontros, uma vez que estão sobrecarregados com outras atividades, no sentido de desenvolver um trabalho que possa ser mais proveitoso para os professores participantes. Apesar disso, não deixa de ser um momento importante, dá oportunidade de troca de experiências, onde o professor vai melhorando sua prática, bem como vai enriquecendo sua teoria. P<sub>2</sub>*

Nesse sentido, Favretto (2006) alerta que o professor se vê em meio a um dilema entre a formação prescritiva proposta pelos agentes públicos e uma proposta de formação com foco na aprendizagem do aluno, sem condição de transitar entre uma e outra.

Percebe-se, com isso, um descompasso entre os vértices do triângulo primordial de nossa metáfora, ou seja, não há sintonia entre o que se propõe em termos de políticas de formação, entre o que os professores esperam e o que realmente acontece.

O argumento anterior reforça também a necessidade da Formação do Formador, comprometimento, formação e condições de trabalho, além do comprometimento da equipe pedagógica, fundamentais para o sucesso do processo de formação. Aliado a isso há o problema da sobrecarga de trabalho, quer da equipe gestora ou do grupo de professores, o que compromete o desenvolvimento dos trabalhos, fazendo com que profissionais participem desses momentos apenas pela obrigatoriedade do cumprimento de sua carga horária.

Entretanto, o colaborador afirma que, mesmo com aspectos negativos, a troca de experiências, oportunizada por esses momentos, permite ao docente um aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

*SD<sub>46</sub> O programa, porém, poderia melhorar em alguns aspectos, principalmente estar levando em consideração na elaboração do projeto, as peculiaridades de cada unidade escolar, também há necessidade de um apoio maior por parte dos CEFAPROS, órgão responsável pelo acompanhamento e formação, na efetivação e implementação dessa política de formação continuada. P<sub>2</sub>*

O colaborador reforça a necessidade da participação dos professores na elaboração do projeto de formação, de forma que seus anseios e angústias sejam colocados em pauta para discussões coletivas. Considera ainda que os CEFAPROS, como Centros de Formação (por meio de seus formadores), possam se fazer mais presentes, orientando as unidades escolares, para que se efetive de fato o programa de formação, não como órgão fiscalizador, mas como

elo entre escola, universidades, entidades parceiras, como forma de potencializar as políticas públicas de formação.

Matsuoka e André (2016) alertam para o fato de que o desenvolvimento profissional do formador do CEFAPRO acontece durante a prática, uma vez que não se exige do ingressante qualquer experiência na área de formação continuada. Isso talvez explique a distância entre o que propõe o documento (MATO GROSSO, 2010 p. 21) e as ações efetivamente desenvolvidas por esses profissionais. Aliado a isso, soma-se o pequeno número de formadores por polo, e as distâncias entre localidades que precisam ser visitadas.

O professor formador do CEFAPRO, atende a um número expressivo de unidades escolares, o que deixa em parte comprometido o atendimento, fazendo com que esse vértice do triângulo deixe de estar em conexão com os lados e demais vértices para que o processo se efetive, conforme afirmamos anteriormente.

*SD<sub>47</sub> A formação continuada, mais especificamente a Sala de Educador, vem para contribuir com o desenvolvimento dos profissionais da educação, como forma de melhorar a prática na docência [...] é uma forma de contribuir para que todos se tornem profissionais ativos, capazes de assumir um papel de agente no processo de ensino aprendizagem comprometido com os nossos alunos, principalmente essa geração que estamos tendo agora; esse novo alunado. P<sub>4</sub>*

No relato acima, o destaque é para a contribuição dada pelos momentos formativos à melhoria da prática docente. O que se percebe é a necessidade que se tem em estar em permanente processo de formação, dadas as mudanças decorrentes do mundo moderno.

Para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, de acordo com estudos de Nogueira (2007), a formação continuada de professores parte da prática adquirida em sala de aula, sendo fortalecida pela aquisição de conhecimentos teóricos, buscados pelos sujeitos do processo.

*SD<sub>48</sub> Nessa nova configuração de formação, o foco é o atendimento ao aluno com defasagem de aprendizagem; agora nós estamos trabalhando com projeto de intervenção que busca mexer diretamente nos problemas de sala de aula, acredito que seja bem promissor pra todos nós, ao trazer essa realidade agora à tona mesmo, nos proporciona agir na raiz do problema, atuar com experiências em sala de aula, e posteriormente compartilhando as experiências com os colegas nos encontros formativos realizados na PEIP; torna-se assim um momento de troca de experiências, de mostrar o que tá dando certo, retomando o que ficou falho, como forma de auxiliar na produção do conhecimento dos nossos alunos. P<sub>4</sub>*

A fala do colaborador nos remete ao novo formato do processo de formação adotado pela SEDUC/MT, em que o foco deixa de ser apenas o profissional docente passando a ser a deficiência de aprendizagem do aluno, de forma a garantir o direito à aprendizagem.

Concordamos com Favretto (2006) de que o insucesso na escola, que nega o direito de aprendizagem, necessita ser investigado sob diversos aspectos, tais como político, social, conjuntural, pois os professores não podem assumir sozinhos toda a responsabilidade.

*SD<sub>49</sub> Com relação aos problemas de aprendizagem dos alunos, esses são sim trabalhados em grupo, são postos os problemas, feitas as ponderações, há uma troca de experiências entre os profissionais, no sentido de compartilhar as experiências bem-sucedidas, porém, às vezes ainda muito incipiente, o que acaba ficando muito complicado, sanar as deficiências de aprendizagem de nossos alunos que não são poucas. P<sub>4</sub>*

A troca de experiências, conforme relato citado anteriormente, proporcionada pelos momentos formativos, contribui para minimizar os problemas em relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Entendemos que isso permite ao docente socializar seus dilemas, seus fracassos, sucessos, suas práticas. Aliado a isso, deve buscar teorias que iluminem seus fazeres profissionais no cotidiano escolar, como forma de ampliar o conhecimento sobre os processos ensino e de aprendizagem, visando encontrar respostas que possam sustentar uma prática pensada, planejada, que induza a uma reflexão sobre o que se ensina, como se ensina e por que se ensina.

Entretanto, fica implícito, no fragmento de fala, que não basta essa troca, é preciso algo mais. Esse algo mais pode estar nas parcerias entre CEFAPRO, universidades, Secretarias de Educação, entidades de classes, com vistas a uma educação para além dos muros da escola, conforme citamos anteriormente em SD<sub>41</sub>.

Nesse sentido, Favretto (2006) afirma que os professores, em seus dilemas, no exercício da docência, buscam na formação continuada respostas, indagações e subsídios para fomentar e retroalimentar suas ações didáticas, ou talvez para atenuar problemas de sua formação e atender as constantes mudanças que ocorrem no mundo atual.

De acordo com o que prevê o documento da SEDUC (2003), que trata da formação continuada de professores, esta deve promover mudanças no currículo e no ensino, bem como na postura dos agentes envolvidos de forma a contribuir com o desenvolvimento de processos e projetos que resultem em qualidade de aprendizagem de professores e alunos, que conforme Nogueira (2007), seria o objetivo de programas dessa natureza.



#### 4.7 Sobre a Formação em Rede – Modelo de Formação adotado pelo Sistema Municipal de Ensino de Tangará da Serra

Ao reconhecer que variadas condicionantes sociais interferem nos processos de ensino e de aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tangará da Serra, tem buscado através de suas ações, avançar em termos de melhoria da aprendizagem, para além de números e dados estatísticos, a qualidade da educação, evidenciando que:

[...] ao pensar a qualidade social da educação, ela implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS 2007, p. 9).

Caminhar nesse sentido, diz respeito a considerar primeiramente que a qualidade da aprendizagem vai se configurando a partir da forma como se desenham as políticas públicas de educação no plano macro, de forma que esta qualidade seja praticada na escola frente ao estabelecido por normatizações em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura organiza seu Plano de Formação Continuada, com vistas a oferecer a seu quadro docente suporte teórico e prático para que possa desempenhar com qualidade suas funções.

O modelo de formação adotado tem sido aprovado pelos professores, enfatizando os resultados alcançados nas avaliações recentes.

*SD<sub>50</sub> Creio que esse novo formato de formação veio muito a contribuir com os nossos trabalhos em sala de aula, a gente percebe que assim como outros programas que deram certo esse, a Formação em Rede, também traz uma contribuição para nós professores, para gente poder melhorar o nosso trabalho em sala. Os resultados podem ser vistos através dos índices alcançados, a proficiência tem melhorado, os alunos que estavam num nível insuficiente, já estão sendo elevados; então podemos assegurar que, o trabalho que é feito nessa formação, contribui em muito com o trabalho em sala de aula. P<sub>1</sub>*

Há que se ressaltar, conforme fragmento acima, que os reflexos advindos desse modelo de formação, promoveram a valorização da prática, bem como a valorização profissional.

Oliveira (2015) alerta que, quando se compreende a importância da docência, há uma preocupação com a formação de professores que contemple reflexões sobre sua prática cotidiana, com propostas teóricas que consigam analisar e criar alternativas, quando necessárias, para mudanças de suas ações docentes de modo a traduzir tais contextos em paradigmas.

*SD<sub>51</sub> A gente sabe que o aluno, na sala de aula, cada um tem o seu tempo, e formas diferentes de aprender, então ao perceber que uma forma não deu certo, uma metodologia não deu certo; eu tenho outras sugestões, outras ideias. Isso é possível porque existe a troca de experiências com os colegas, com realidades diferentes, que a gente pode estar utilizando em nosso dia a dia, ali em sala de aula. Então, além da formação em si, uma das coisas muito produtivas para gente, é essa troca de experiências com os colegas. P<sub>1</sub>*

A formação continuada reforçada pelo Sistema Municipal de Ensino de Tangará da Serra tem por objetivo a reflexão constante dos profissionais da educação em torno da prática pedagógica, profissional e social, propondo uma formação coletiva, sem, entretanto, se distanciar dos problemas das unidades escolares.

Os encontros organizados por grupos de professores, já ressaltado em SD<sub>46</sub>, atuantes por disciplina, de acordo com Soares (2007), oportuniza a troca de experiências já desenvolvidas em outros programas, no intuito de ultrapassar o âmbito da aparência da metodologia utilizada, buscando fundamentos conceituais que subsidiem, na prática, os trabalhos desenvolvidos.

Por outro lado, a interação com outras áreas do conhecimento também apresenta aspectos favoráveis, o que tem sido equacionado com a realização de seminários semestrais.

*SD<sub>52</sub> Penso que os resultados têm sido melhores que o modelo anterior; então, o grande viés era esse; trazer para formação coletiva, de forma a agrupar os professores dos anos finais do Ensino Fundamental por área do conhecimento por ano em que atuam, e os professores de 4º e 5º anos. Talvez falte muito ainda para aperfeiçoar para os próximos anos, a intensidade da carga horária de fundamentação de nossos próprios formadores, é um desafio que precisa ser superado. P<sub>5</sub>*

O grupo de professores atuantes na regência do 4º e 5º anos, que não dispunha até então de um modelo de formação continuada, ficando também à margem das políticas formativas advindas do governo federal, são, então, contemplados nesse novo formato adotado pelo sistema municipal.

As discussões sobre currículo com ênfase no trabalho coletivo e na construção de novos parâmetros para a prática docente, além de outras concepções teóricas que fundamentam a educação, devem estar presentes no cotidiano escolar, pois, a partir de estudos continuados, o profissional conseguirá visualizar as possibilidades de novas tecnologias e metodologias que possibilitarão avançar no ensino, na aprendizagem e na prática profissional.

Nesse âmbito, conforme Rivas *et al.* (2005), as práticas coletivas, construtivas e colaborativas indicam caminhos contornáveis na articulação e (re) construção dos saberes

docentes, a partir do resgate da prática em si, estabelecendo um diálogo com protagonistas parceiros.

Ao considerar a escola como *lócus* de formação, Nóvoa (2002), afirma que essa passa a ser o lugar onde se evidenciam os saberes e experiências do professor. É nesse cotidiano que o profissional da educação apreende, estrutura seus novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua prática.

É na escola, no fazer pedagógico, que acontece o aperfeiçoamento profissional, não só de professores, mas de todos os profissionais que compõem a educação, o que reforça a importância de um programa que valorize os saberes que emergem das unidades escolares.

*SD<sub>53</sub> Nesse sentido micropolíticas de formação podem contribuir para superação do distanciamento entre prática e teoria. Forma-se um grupo de profissionais professores que tem uma linguagem comum. Os professores de Matemática por exemplo, resolveram criar a Roda de Matemática. Nessa roda você tem um professor de cada escola, ou dois, dependendo do número de alunos, de forma que as experiências vêm de várias Unidades escolares, para um evento só. Coisa que você não tinha possibilidade de fazer; isso dentro da própria escola. Então penso que isso tenha contribuído bastante dentro desse processo. Quebrou aquele estigma que eu faço assim, outro faz assado, hoje já se tem mais uma visão comum, professores mais experientes colocam a sua forma de trabalhar; os professores mais novos têm liberdade de poder perguntar, de colocar suas ideias, de aperfeiçoar; penso que está havendo um crescimento significativo.P<sub>5</sub>*

As micropolíticas de formação oportunizam momentos de trocas de experiências entre grupos com interesses afins, incluindo os professores em grupos de trabalho coletivos, que conforme destaca Souza et al. (2014), são momentos em que a aquisição de novas ideias e novos saberes poderão surgir para auxiliar o professor.

Concordamos com o pensamento de que o trabalho coletivo contribui para o crescimento profissional numa área específica, ao permitir uma autoreflexão da prática.

Para além da prática reflexiva que acontece na escola, é preciso um embasamento teórico que fundamente essa prática, de modo que ambas possam estarem aliadas, uma vez que uma sem a outra se esvaziam.

O desafio de refletir na prática, com a ação e sobre a prática, conforme Souza (2001), constitui-se fundamental na formação do professor, contribuindo com o seu autodesenvolvimento permanente e progressivo, sem os limites impostos pelo medo de errar.

O que se percebe, em parte, é um distanciamento entre ambas, que precisa ser superado, como mostrado por Candau e Lelis (2013).

A teoria e a prática são bastante dissociadas, porque a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido. Existe uma grande distância entre os

conhecimentos adquiridos durante o curso e o que o aluno encontra na prática, sendo necessário uma revisão daquilo que é ensinado. Há uma grande distância entre teoria e a prática e deve ser uma preocupação constante a aplicação da teoria (CANDAU; LELIS, 2013, p.56).

Toda prática germina de um planejamento, tomando como base a realidade marcada por resultados, contradições, indicadores, descontentamentos, e apontam para resultados desejados, ações modificadas, conhecimentos transformados e olhares críticos sobre os resultados obtidos para, então, de posse da avaliação, retomar, modificar, adequar o fazer, o ensinar de modo a consolidar o objetivo que é a aprendizagem do aluno.

Os saberes docentes necessitam constantemente serem nutridos por uma base teórica, como nos alerta Pimenta (2005);

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes em prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2005, p. 26).

A articulação entre prática e teoria permite ao profissional docente uma visão mais ampla do contexto e das situações didáticas por ele vivenciadas. Portanto, para isso, a prática precisa estar alicerçada em um embasamento teórico que possa lhe dar suporte.

Qualquer plano de formação continuada que se pretenda ser eficaz, precisa considerar o profissional da educação em seu conjunto, oferecendo, em suas propostas, momentos formativos que englobem prática e teoria. Entretanto, o que se observa é que os programas de formação do Sistema Municipal ainda não têm conseguido superar essa dicotomia.

*SD<sub>54</sub> Enquanto professor participante da formação continuada, posso refletir sobre minha prática de maneira a corrigir aquilo que está sendo deficitário. Infelizmente, na rede municipal, em termos de políticas públicas de formação continuada, o investimento hoje é pouco, uma vez que não se investe na formação do profissional e progressão na carreira como se fazia antes. P<sub>1</sub>*

Entendemos que ao se propor um plano de formação continuada faz-se necessário considerar todas essas variantes e, principalmente, ouvir a demanda dos professores, protagonistas do processo, aliando teoria e prática, que conforme Soares (2007), seria alimentada por um saber que lhes permita compreender sua ação didática, com possibilidade de transformá-la qualitativamente durante o processo.

Dessa forma, poderá, então, haver sintonia entre agentes e ações propostas, constituindo-se na rigidez, entre os vértices e lados do triângulo primordial da metáfora, usada no início deste trabalho, e reforçada por vezes no transcorrer de nossas reflexões, o que tem sido oferecido pelas políticas públicas de formação continuada, o que os professores esperam e o que realmente acontece.

Os argumentos que seguem, sugerem indicar caminhos, bem como demonstram que já existe algo que conspira a favor de um diálogo entre os vértices e os lados, na metáfora do triângulo.

*SD<sub>55</sub> Os programas de formação continuada devem buscar atender as dificuldades que encontramos, no que diz respeito, ao desinteresse do aluno, enquanto participante de um processo contínuo. Acredito que para a formação continuada dê resultado, se faz necessário maior investimento, para que o professor se convença da importância desse, e não a veja apenas como garantias para contagem de pontos para o próximo ano letivo. É, vejo a formação continuada como um suporte para o meu aperfeiçoamento pessoal e profissional. P<sub>1</sub>*

Convém salientar a necessidade de que haja mudanças na forma de organização do sistema de forma que todos os profissionais, nela inseridos, possam dispor das mesmas condições de trabalho, sejam esses efetivos ou contratados temporariamente.

*SD<sub>56</sub> Você teria que ter uma carga horária mais extensa para desenvolver na íntegra. A ideia é você desenvolver nessa formação parte dessa carga horária, 60 a 70%, sendo carga horária presencial e o restante à distância, onde o professor aplica em sala de aula com os alunos e apresenta os resultados na Roda de Matemática, que também adotamos em nosso modelo de formação já é uma ideia discutida e implementada pelo PNAIC. Você desenvolve conceitos, você discute, você apresenta novas metodologias, há a construção de materiais concretos que possam vir contribuir na problematização e na investigação dos conceitos relacionados à disciplina, entre outras situações que você discute e depois você desenvolve isso em sala de aula, apresentando isso em momentos diferentes. Essas atividades podem ser apresentadas em Mostras de Trabalho, Feiras Escolares, Workshops, no próprio Centro de Ensino, de forma a que todos os alunos possam mostrar o seu trabalho. E também é possível realizar uma Mostra Geral em termos de município. P<sub>5</sub>*

A materialização de um programa de formação continuada que atenda as expectativas docentes, com reflexos na aprendizagem dos educandos, será possível a partir do momento que sejam envidados esforços coletivos, quer seja por parte dos gestores na implantação de políticas públicas que sejam almejadas pelos protagonistas do processo, bem como no engajamento e compromisso assumido pelo corpo docente.

Ao se assumir protagonista do processo educativo, imputa ao docente a necessidade da qualificação pela pesquisa, que inclui uma base teórica e prática, que pode ser vivenciada nos

encontros de formação continuada. A construção e manipulação de materiais didáticos nessas ocasiões seria oportuno, podendo ser um facilitador do aprendizado do estudante.

A seleção desse material, segundo Freire (1980), contribui para uma reflexão do professor, ao afirmar que:

O educador deve ser um inventor e um re-inventor dos meios e dos caminhos os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelo educando. Na verdade, nas relações entre educadores e educandos, mediatizados pelo objeto, a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto (FREIRE, 1980, p. 17)

O material didático carrega em si um conhecimento que precisa ser desvelado, tornando-se objeto de conhecimento na medida em que o profissional toma conhecimento de si, e o processo de construção e aplicação contribui para efetivação do processo formativo.

E é dessa forma que poderá então haver sintonia entre o que se propõe em termos de políticas de formação continuada, que seja o que esperam os professores. Enfim o que acontece na prática será reflexo de ações propostas, conforme reflexão anterior. Haverá, então, sintonia entre os elementos do triângulo, deste estudo, entretanto, a realidade ainda é utopia.

Os resultados dessa interação poderão então ser percebidos na formação dos estudantes, como pessoas críticas, capazes de tomar decisões, que possam contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária.

Em linhas gerais, no que se refere à abordagem do Projeto Eterno Aprendiz e Gestar II, em relação à formação em Matemática, os relatos ressaltam a importância dos programas, enfatizando sua aplicabilidade, o que reforça as ideias defendidas por Garnica e Modesto (2005, p. 14), ao chamarem atenção para determinados chavões, associados ao processo teoria e prática, presentes no decorrer de um processo formativo, também nos dias atuais. Expressões “A teoria é uma coisa a prática é outra” ou “Os cursos deveriam ser mais práticos”, ou ainda “Há um grande distanciamento entre teoria e prática”, remetem-nos ao pensamento de que existe certa valorização à prática em detrimento da teoria.

## CAPÍTULO V - A CONSTITUIÇÃO DO TRIÂNGULO DE FORMAÇÃO CONTINUADA FACE AS DIFERENTES PERSPECTIVAS

Neste capítulo procuramos discutir a constituição do triângulo: demandas, propostas e realidade em diferentes perspectivas, uma vez que, autores e pesquisadores, gestores públicos e profissionais docentes têm pontos de vistas díspares em relação ao tema, espera-se entretanto, que possa haver algo em comum de forma que o que se propõe, o que se espera e o que acontece em políticas de formação continuada, possa refletir no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

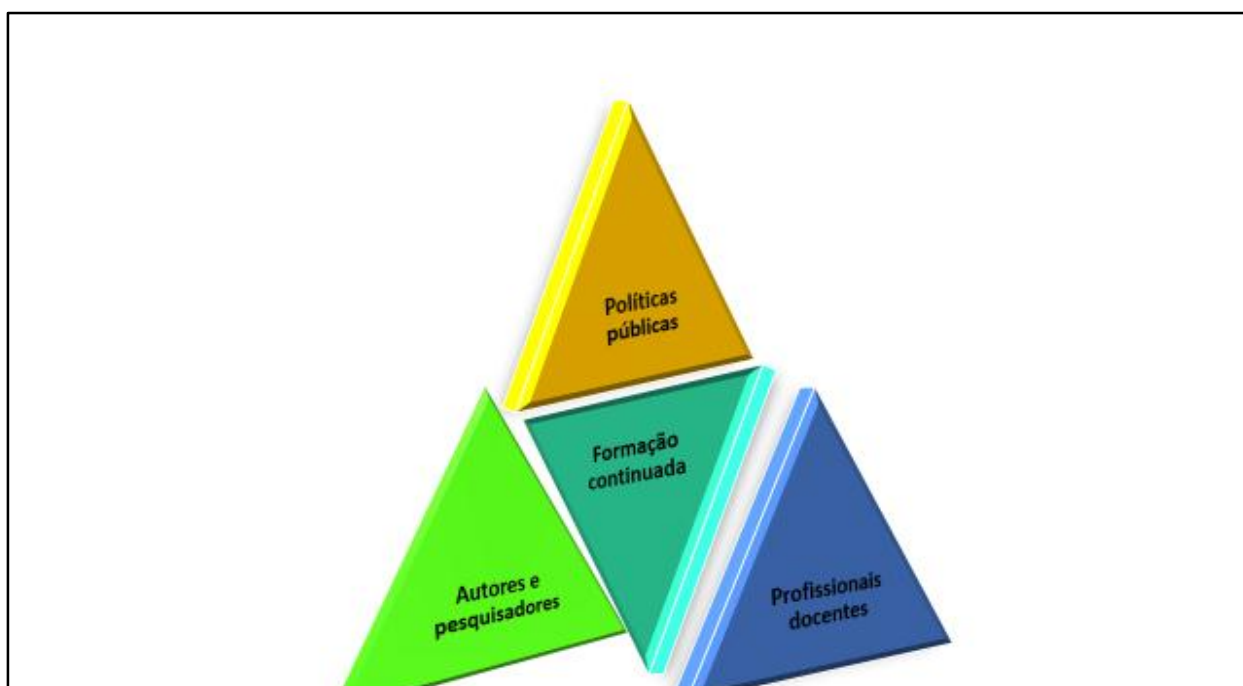


Figura 6: Triângulo de Formação Continuada em diferentes perspectivas  
Fonte: O autor 2017.

### 5.1 Perspectiva de autores e pesquisadores

A análise dos estudos de alguns autores em relação ao processo de formação continuada de professores, fornece-nos elementos para constatar que existe, em termos de demandas, expectativas e realidade, na constituição do triângulo da metáfora idealizada.

Em relação ao que existe de demandas, Candau (1997) ressalta ser importante considerar: a escola como local de formação, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores, destacando a necessidade da elaboração de propostas de formação continuada que partam de uma reflexão contextualizada para organização dos programas e modelos de

formação, enfatizando ser imperativo que se faça uma avaliação constante das práticas formativas, bem como dos modelos de formação adotados como políticas públicas, que conforme Reis e Afonso (2007), vá produzir melhorias na qualidade de uma educação que se proponha a desenvolver.

Em relação ao que existe em termos de expectativas e perspectivas de formação continuada, Davis *et al.* (2011) consideram que se deva oportunizar ao professor uma experiência prazerosa, estimular construção de projetos coletivos, a troca de experiências entre os pares, como forma a valorizar novas formas de pensar, valorizando o universo da profissão docente. Entretanto, cabe aqui ressaltar que nenhum dos programas analisados possibilita o atendimento a todas essas expectativas. Para Gatti (2008), a expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permita desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais.

Já em relação ao que existe em termos de realidade de formação para os autores consultados. Gatti (2008) destaca que boa parte delas, centram-se no autocrescimento do professor, valorizando uma base conceitual existente, buscando, a partir desse conhecimento, instrumentalizar novos conceitos e ações, valorizando, dessa forma, o protagonismo do professor, ocupando o centro das intenções das propostas de formação continuada.

A autora destaca que existe uma diversidade de iniciativas de cursos associados ao processo de formação continuada, a distância pela internet, semipresenciais ou totalmente virtuais, provenientes de natureza pública ou privada. Entretanto, alerta que nem todos têm a qualidade desejada.

Dessa forma, podemos verificar que os três vértices do triângulo estão construídos. Entretanto, conforme os autores consultados, vários fatores contribuem para o não sucesso das políticas de formação continuada, comprometendo a sua rigidez.

André (2011) reforça que, entre esses fatores, estão a questão salarial, o plano de carreira, o clima no ambiente de trabalho, entre outros, e alerta que a simples explicação de que basta melhorar a formação continuada para que se consiga melhorar a qualidade da educação é inaceitável.

Dessa maneira, podemos constatar que, na perspectiva dos autores e pesquisadores analisados, as políticas de formação continuada devem caminhar no sentido de valorizar os saberes docentes e sua realidade, considerando a escola como espaço de formação. Entretanto, faz-se necessário que essa proposta tenha apoio e acompanhamento dos órgãos competentes,

(SEDUC, SEMEC, CEFAPRO), de forma que sejam momentos de crescimento teórico individual e coletivo e troca de experiências, que contribuam, de fato, para a melhoria do conhecimento do professor, e consequentemente, na qualidade da aprendizagem.

## 5.2 Perspectiva das políticas públicas

A melhoria da educação tem sido discutida como um dos fatores que proporcionam a inserção do país a uma economia soberana, conforme nos alerta Santos (2001), apoiado nos estudos de Pereira (2000). Convém ressaltar, nesse sentido, as relações de poder presentes nesse discurso, ao se discutir políticas de formação continuada. Que perfil deve ter o professor? Qual o papel a desempenhar? Como se processa a formação de professores? – são questões carregadas de ideologia.

Freire (1997) alerta que a formação permanente se funda na consciência da incompletude da formação, no saber que se pode saber mais, e que tal educação/formação é permanente por exigência política ou de interesses econômicos, atendendo a uma demanda, de acordo com uma ideologia de poder.

Dessa maneira, na constituição do triângulo políticas públicas de formação, (BRASIL, 2005), o profissional que se pretende formar deve possuir um perfil dinâmico, estar apto a compreender a realidade do seu tempo, ser dotado de uma postura crítica e propositiva, que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação e, assim, contribuindo com a sociedade, com vistas à busca da democratização das relações de poder no interior da escola, bem como contribuindo para a construção de novos projetos coletivos. Hargreaves et al (2002) reforçam, ainda, que esse profissional deva estar constantemente desafiado a ensinar de um modo diferente daquele vivido em seu tempo de escolarização.

Em relação às expectativas pelo processo formativo, integrando um dos vértices do triângulo, a nível de Ministério da Educação, destacamos algumas metas constantes do PNE, metas 17 e 18, que se referem respectivamente à valorização dos professores da educação básica e da necessidade dos planos de carreira e implantação do piso salarial nacional.

Merece destaque ainda a Resolução nº03/97 do CNE, e da Rede Nacional de Formação Continuada, que trata do incentivo à formação inicial e continuada de professores.

A LDB também destaca em seu Artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, diversos direitos.

Ao se tratar da realidade das políticas públicas de formação continuada, como componente do terceiro vértice do triângulo, entendemos que, nos últimos anos foram

implementadas diversas ações. A criação da UAB, do PARFOR, entre outras iniciativas, abriram amplas possibilidades de formação inicial ou continuada. Entretanto, neste trabalho, focamos especificamente em alguns programas a nível federal, estadual e municipal, uma vez que esses foram os temas elencados pelos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Em se tratando de políticas a nível estadual, vários documentos que sustentam e embasam o processo de formação continuada, a nível de Estado de Mato Grosso, foram analisados. Os orientativos já citados que se referem ao programa Sala de Educador, definem parâmetros de como esta formação deve acontecer no interior das escolas. Mais recentemente, através da portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT, essa política de formação, determinou que o foco seja a aprendizagem do estudante, tendo em vista o baixo rendimento detectado nas avaliações aplicadas, bem como o alto índice de evasão e repetência observado.

Ao considerarmos o processo de formação continuada a nível municipal, observa-se que atualmente este é coordenado pela equipe da secretaria municipal de educação que possui uma equipe permanente que orienta e traça as metas para sua efetivação, em conformidade com o decreto Nº 047 que estabelece diretrizes com vistas a superar problemas de aprendizagem dos estudantes.

### 5.3 Perspectiva dos profissionais docentes

Diversos são os trabalhos e as discussões acerca da formação em serviço ou continuada ofertada aos docentes no Brasil. Guedes e Santiago (2012) ressaltam que na maioria das vezes, as discussões teóricas e as bibliografias não consideram o ponto de vista dos sujeitos participantes (professores em exercício).

O Ministério da Educação, por meio da Lei n. 9.394/96, possibilitou aos profissionais de educação, a formação em serviço, também chamada de formação continuada. Desde então, as escolas passaram a ter a responsabilidade de propor estudos, determinar as horas destinadas a formação e ofertar cursos aos seus professores.

Nessa perspectiva, procuramos, neste trabalho, realizar uma abordagem em relação ao que pensam os professores, sujeitos desta pesquisa, em relação ao triângulo: demandas, expectativas e realidade com relação ao projeto de formação continuada de professores. Para tanto, consideramos estudos de Guedes e Santiago (2012), Soares (2007), Rigui *et al* (2012), entre outros, de forma a considerar o que julgam importante em relação ao que tem sido proposto, ao que acontece na realidade, se isso tem atendido a demanda, bem como se tem havido reflexos na prática docente e aprendizagem dos estudantes.

Os teóricos especialistas apontam a necessidade dos professores serem os sujeitos produtores de saberes práticos e teóricos, e que os mesmos precisam ser levados em consideração na hora de se estabelecer os caminhos a serem seguidos na promoção de atividades de capacitação e implementação de medidas e leis que afetam diretamente os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (GUEDES; SANTIAGO, 2012, p.7).

O processo de ensinar demanda além de uma base de formação sólida, uma constante atualização, visto as constantes mudanças por que passam os sistemas de ensino e a própria evolução da sociedade que exige da escola a formação de um cidadão apto a atuar no mundo contemporâneo. Soares (2007), alerta que os profissionais educadores, diante disso, muitas vezes se enxergam sozinhos na missão de educar e buscam nos cursos e programas de formação continuada uma alternativa para sanar suas dúvidas.

Ao conversar com qualquer docente, não é de se estranhar que muitos “torçam o nariz” quando indagados sobre a qualidade dos cursos de formação continuada ofertados pelos órgãos públicos e instituições formadoras. A falta de conexão entre a teoria e a prática estão entre as principais queixas dos profissionais, aliada à falta de investimento e incentivo a qualificação.

Uma das possibilidades para o processo de formação continuada no mundo contemporâneo, é que esta esteja ligada ao desenvolvimento tecnológico, não raro perceber que estamos, por vezes, aquém do conhecimento que nossos alunos possuem acerca das tecnologias. Também a estrutura do sistema educacional carece de modernização, de forma que possa oferecer condições que permita ao docente durante o processo formativo, encontrar alternativas para potencializar sua prática. Além de se familiarizar com os recursos tecnológicos, sugestões de como trabalhar conceitos de forma crítica e contextualizada, e que tenham significado para o estudante, são entre outras perspectivas de formação docente.

Dessa maneira, Santiago e Guedes (2012), apoiados em estudos de Bairral (2005), ao se referir ao ensino de Matemática, assinalam que é importante que se promova mudanças no processo de ensino e aprendizagem, que permita superar a insegurança do professor e apoiar sua prática pedagógica. Entendemos que essa discussão perpassa todas as áreas do conhecimento, de forma a atender as necessidades educacionais da sociedade contemporânea.

Diversos são os pesquisadores que têm denunciado em seus trabalhos o fato de que a maioria dos programas e projetos de formação continuada estão sendo organizados com fins políticos, financeiros e imediatistas, estando, portanto, desvinculados da prática dos professores e da realidade da escola brasileira em suas diferentes regiões geográficas. Esses programas, conforme Rigui *et al* 2012) de formação contribuem para a fragmentação do saber

e conseqüentemente, para o silenciamento dos professores, além de favorecer a comercialização e exploração financeira de cursos de formação.

Antes se de estabelecer os programas de formação continuada é necessário que o professor reflita sua prática e que consiga superar o paradigma de que é o detentor permanente do saber e que sua formação inicial garante sucesso de seu trabalho. BASTOS et al, (2010) destaca que atualmente o professor tem se tornado mais um mediador do conhecimento, visto nossa inserção em um mundo globalizado e em constante transformação.

Nesse contexto, o fazer pedagógico não se mostra apenas em apresentar os conteúdos aos alunos de forma que não oportuniza interação. O professor precisa refletir sobre sua prática, visto as incertezas vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa maneira, somente a formação continuada é capaz de garantir ao professor os mecanismos necessários para saber agir nos momentos em que sua formação inicial se mostra ineficaz.

É nesse cenário que os profissionais educadores se percebem como sujeitos participantes da construção do conhecimento, e mesmo que muitas vezes não se sintam inclusos no planejamento e organização da formação que lhes é oferecida, continuam a buscá-la e aos poucos, percebem-se como agentes de transformação, não apenas da formação cultural e científica dos alunos mas também como agentes de transformação de sua própria realidade (SOARES, 2007).

Não é recente a discussão de que os processos formativos deve considerar a escola como espaço de formação, primando pela valorização docente e considerando o ciclo de vida dos professores. Candau (1996), já alertava que independente do aspecto formativo, presencial ou a distância, o processo formativo deve estar articulado ao desenvolvimento profissional, considerando as variantes que possam convergir ou divergir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por fim, não basta refletir sobre os problemas e dificuldades vivenciadas pelos profissionais da educação que se mostram preocupados com sua atualização profissional. O desafio que se apresenta está em inserir os mesmos no planejamento das ações interventivas e garantir que possam opinar e participar no planejamento da formação, que as peculiaridades e singularidades regionais e mesmo institucionais sejam enxergadas pelos que detém o poder/dever de garantir a tão necessária formação aos que formam os cidadãos brasileiros.

Entendemos que na perspectiva docente, as demandas, as expectativas e a realidade, devam convergir para que o processo de formação continuada possa acontecer de forma que atenda às necessidade de uma sociedade cada vez mais dinâmica, heterogênea e dotada de

informação. Cabe ao professor encontrar alternativas que possam transformar toda essa informação em conhecimento.

Para que isso possa acontecer, deve o professor estar em um processo de permanente formação. Neste capítulo, partimos da realidade do processo de formação continuada, analisados nos relatos dos sujeitos participantes desta pesquisa, de forma a observar possíveis convergências e divergências em relação à constituição do triângulo primordial idealizado.

A realidade a que nos referimos tem a ver com o processo de Autoformação, os programas Gestar II e Eterno Aprendiz, o PNAIC, o PNFEM, o programa Sala de Educador de Mato Grosso e o programa Formação em Rede de Tangará da Serra, que apresenta alguns aspectos que contribuem e outros que alienam o professor em relação ao processo de formação.

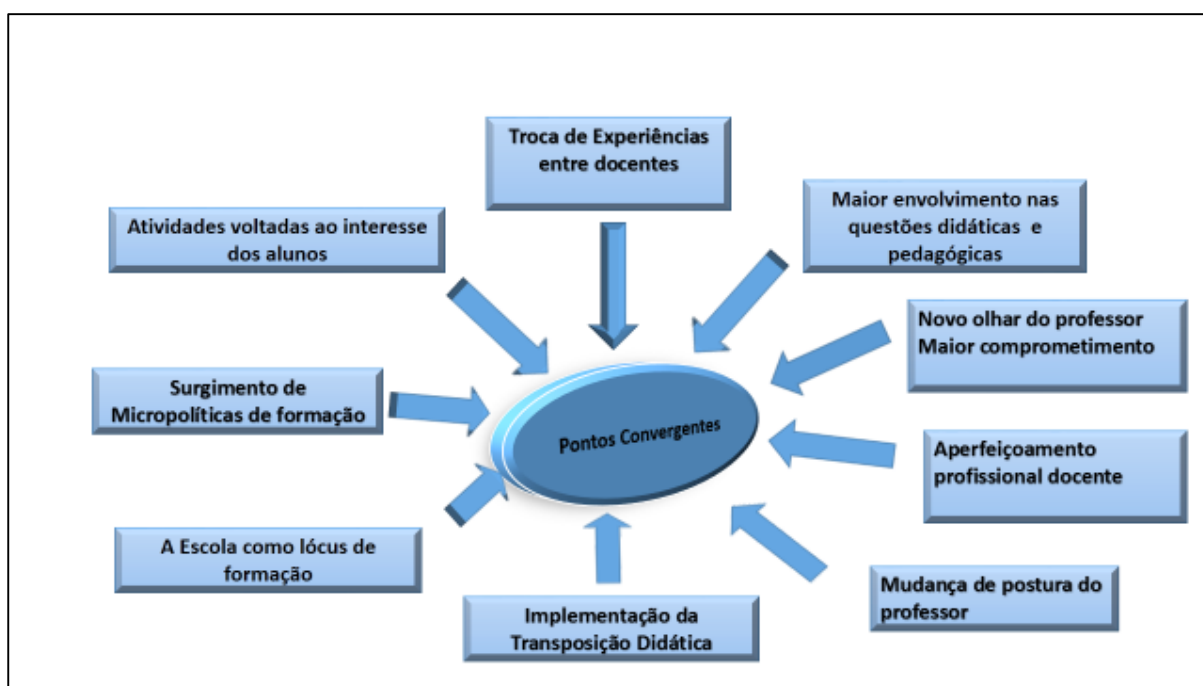


Figura 7: Aspectos convergentes ao processo de formação continuada – Fonte: O autor 2017.

Entre os pontos convergentes observados, destacamos: a possibilidade de troca de experiências, a reflexão sobre a prática, uma mudança e um novo olhar na postura do professor, melhorando seu desempenho na função docente e despertando interesse do estudante, um maior envolvimento por parte do profissional em relação aos problemas do cotidiano escolar, conscientização da sua incompletude e da necessidade de aperfeiçoamento profissional, trabalho em equipe, a transposição didática, oportunizando a melhoria da prática pedagógica, o surgimento de micropolíticas de formação, o comprometimento das equipes de formação de alguns programas (PNAIC), valorização da experiência do professor, entre outros.



Figura 8: Aspectos divergentes ao processo de formação continuada

Fonte: O autor 2017.

Como pontos divergentes inserir figuras, podemos destacar: a descontinuidade dos programas de formação, o curto tempo para implementação das políticas e projetos, a rotatividade do professor, a excessiva carga horária dos professores, os encontros aos finais de semana e a noite, a falta de apoio dos órgãos gestores (CEFAPRO, SEDUC), aliado ao baixo investimento em programas de formação (concessão de licenças para qualificação por parte da SEMEC Tangará da Serra, e mais recentemente a SEDUC, Mato Grosso), o despreparo, por parte de alguns formadores, as discussões desvinculadas da realidade, descompasso entre prática e teoria (Sala de Educador), frustração das expectativas, inexistência de parceria com instituições superiores, entre outros.

Ressaltamos, dessa forma, que dos três triângulos observados, todos apresentam pontos convergentes e divergentes, estando ainda um pouco distante a realização de um diálogo entre vértices de forma a se configurar a formação como encontro desse triângulo.

Da mesma forma, as arestas não têm somente caminhado no sentido de convergência, pois os aspectos negativos observados quer seja na opinião dos autores e pesquisadores, assim como nos relatos dos sujeitos da pesquisa, têm dificultado que a formação continuada possa se constituir como baricentro desse triângulo, de forma a sustentar o desenvolvimento educacional docente, e assim possa refletir na aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, é preciso que as políticas públicas de formação continuada possam ser pautadas na valorização do saber docente, considerando a escola como espaço de formação. Entretanto, os projetos devem ser respaldados e acompanhados pelas instâncias superiores de forma a subsidiar as discussões de maneira que essas possam ser aprofundadas em teorias que possibilitem uma reflexão sobre a prática que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, refletindo na formação de cidadãos capazes de interferir na realidade com vistas a transformá-la para melhor.

## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O processo investigativo adotado no desenvolvimento desta pesquisa procurou analisar e compreender, nos relatos dos sujeitos, os professores de Matemática, Ciências e Pedagogia, significados implícitos a respeito dos programas de formação continuada propostos: Autoformação, Eterno Aprendiz, Gestar II, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Sala de Educador em Mato Grosso e Formação em Rede do Professores de Tangará da Serra.

Na análise dos relatos pode-se perceber problemas recorrentes em relação ao processo formativo, com reflexo no ensino e na aprendizagem dos alunos, resultado direto do que acontece na estrutura educacional brasileira, pois praticamente todos os que atuam na educação recebem baixos salários. Professores frustrados que não exercem com profissionalismo ou ainda esbarram nas dificuldades diárias da realidade escolar, além das deficiências nos cursos de licenciaturas que não conseguem formar para a prática, aliado à ineficiência dos programas de formação continuada que, quando existem, não atendem às demandas.

Pudemos perceber pontos convergentes e divergentes, no que se refere às políticas públicas de formação continuada, à demanda existente em termos dessa formação, às perspectivas dos professores, contrastando com o que tem acontecido na prática, onde se pode perceber que nem sempre convergem para o mesmo ideal.

Um ponto que chama a atenção em algumas falas é o distanciamento entre a formação inicial e a atuação docente, frente às demandas que decorrem do contexto educacional, isso em função de uma formação inicial por vezes deficitária. Fato é que a formação inicial não consegue oferecer uma reflexão acerca do processo educacional aliando teoria e prática, em função, por vezes, de um aligeiramento dos cursos de licenciatura, que por um momento visavam atender demandas, mas que acabou por se efetivar como política de formação.

Existe, nesse sentido, a necessidade de uma formação inicial sólida e de qualidade que, de acordo com Soares (2007), são exigências da própria natureza do trabalho docente, e para além dessa formação inicial, reforça a autora, é preciso que o profissional esteja constantemente se atualizando em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade.

Em relação ao processo de formação continuada, consideramos ser de natureza permanente, uma vez que, como nos diz Paulo Freire (1995):

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz

educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1995, p. 58).

Pudemos observar pelos relatos que um programa de formação, para ter aplicabilidade em sala de aula e que possa produzir resultados na aprendizagem dos estudantes, deve levar em consideração sua realidade, o que reforça que a escola deva de fato ser o ambiente de formação, ideia defendida por muitos autores; Nóvoa (1991), Candau e Lelis (2013), entre outros. Já Modesto e Garnica (2005), afirmam que um processo formativo que ignore tal concepção, estará se resumindo ao cumprimento de horas, fato observado em processos formativos que desconsideram a realidade da escola e dos professores, e também observado nos cursos de capacitação oferecidos, em que o cursista basta pagar um valor determinado para receber sua certificação.

No intuito de entender o significado presente nos relatos dos colaboradores, procuramos fundamentar nossas análises em teóricos que estudaram o tema Formação Continuada: Pimenta (2005), Candau e Lelis (2013), Oliveira (2015), Dourado (2000), Garnica e Modesto (2005), entre outros, os quais contribuíram com estudos bibliográficos por terem, de certa forma, abordado temas que se aproximam das ideias contidas neste trabalho.

Percebemos, nos relatos, a importância dada aos processos formativos, o que nos permite considerar que existe, na classe docente, uma consciência de que a função docente é um processo inacabado, e que a formação não se esgota ao término da licenciatura, mas deve ser permanente, devendo ocorrer durante toda sua trajetória profissional.

Entretanto, persiste, conforme se observa em fragmentos de falas, a concepção de que um processo formativo que seja eficaz, deve propor alternativas metodológicas a serem aplicadas no cotidiano escolar, conforme frisamos anteriormente, o que contraria a visão de que a formação continuada deve subsidiar teoricamente a prática. Em suma, não é objetivo dos processos formativos oferecer receita, mas questionar, investigar, de forma que o docente encontre a melhor alternativa para o desenvolvimento do seu trabalho.

Observamos que os sujeitos consideram a Autoformação como um processo fundamental, pois permite ao docente a pesquisa por temas específicos de acordo com suas necessidades e no momento oportuno, consideram, ainda, que em virtude do avanço tecnológico e das constantes mudanças decorrentes da globalização e da geração de alunos que hoje temos, é necessário que tenham domínio dos instrumentos tecnológicos disponíveis.

Diversos autores analisados, alertam sobre a inter-relação existente entre teoria e prática, uma vez que ambas não se dissociam, embora muitas vezes não tenhamos consciência

disso. Para além da relação entre ambas, toda prática tem sua sustentação na teoria e toda teoria revela uma prática, sendo, portanto, indispensável a teoria nascida de uma prática real.

É preciso superar a ideia de que cabe ao professor a simples execução de tarefas e aplicação de receitas produzidas na academia, como se fossem essas a solução para todos os problemas relacionados à aprendizagem de nossos alunos. Cabe ao professor o papel de protagonista nesse contexto, ser o agente ativo na discussão das propostas de formação, que devem ser incorporadas ao seu trabalho diário.

Ao abordarem os programas de formação continuada mais recentes ou que ainda estão em execução, os colaboradores ressaltam que os aspectos positivos sobrepõem aos que necessitam de uma reavaliação. Em se tratando do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, os significados presentes nos relatos são de que foi o primeiro programa em larga escala voltado para essa etapa da Educação Básica, que apresentou uma proposta de trabalho considerada eficaz, mas que em função de ser uma política pública pré-estabelecida com datas de início e fim, sequer pode ser, de fato, avaliada, para se verificar sua eficiência.

Em relação ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os relatos demonstram sua importância e eficiência, muito embora, o atraso na liberação de recursos, tenha comprometido o seu desenvolvimento. Entretanto, a seriedade por parte dos envolvidos no processo, universidades parceiras e secretarias estaduais e municipais de educação, têm contribuído para que seus objetivos sejam alcançados.

Ademais, a metodologia adotada pelo programa, que permite uma avaliação constante da prática pedagógica docente, tem servido como legado, segundo os sujeitos da pesquisa para formatação de propostas de formação continuada a nível municipal.

Tal constatação pode ser observada nos relatos acerca da Formação em Rede, oferecida pelo Sistema Municipal de Educação de Tangará da Serra. Ao se referir a esse programa, um dos colaboradores resalta que: “[...] vejo como algo que impulsionou o processo de formação, a incorporação de parte da metodologia adotada pelo PNAIC, que também foi inserida dentro dessa Formação em Rede”.

A implementação de micropolíticas de formação continuada, conforme destacado na fala de um de nossos colaboradores, possibilitou uma discussão no coletivo de professores com ideias e objetivos comuns, mesmo trabalhando em ambientes distintos, permitindo partilha e troca de experiências entre cursistas.

Tardif (2015) resalta que os saberes advindos das relações de partilha entre os pares, passam a adquirir certa objetividade, e vai além ao afirmar que essas devem ser sistematizadas

em um discurso capaz de informar ou formar outros docentes, fornecendo respostas aos seus problemas.

Ao abordar o Programa Sala de Educador, modelo de formação continuada oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, os sujeitos participantes desta pesquisa, compactuam com a ideia de autores como Nóvoa (1991), Candau (2013), Garnica e Modesto (2005), entre outros, que entendem que a escola, como local de formação, oportuniza ao professor a reflexão sobre a prática por permitir que os problemas da realidade possam ser analisados à luz de teóricos com vistas a um redimensionamento de ações que possibilitem a melhoria da qualidade da educação. Porém, ressaltam a necessidade de que os órgãos competentes (CEFAPRO, SEDUC) precisam estar mais presentes, oferecendo consultoria para melhor fundamentar a formação.

A reflexão sobre a prática, através do processo de formação, pode, conforme Nóvoa (1995), estimular o desenvolvimento profissional dos professores, levando-os a uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa, segundo o autor, valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que possam assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, participando como protagonistas na implementação das políticas educativas.

O diálogo que deve existir, nos momentos formativos mostra-se necessário devido ao fato de que, um dos papéis da escola é proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado, contribuindo na formação do cidadão.

Nessa perspectiva, o papel do professor tem-se ampliado, consistindo em levar o educando a um entendimento sobre a importância do porquê e para que se aprende, estimulando a busca constante pelo conhecimento (MILEO; KOGUT, 2009). Ressalta-se, assim, a importância de se formar “pela” e “para” pesquisa.

Vale ressaltar que, em alguns programas, particularmente os mais recentes, observa-se alguns pontos de convergência entre o que se oferece em termos de formação continuada pelas políticas públicas e o que os professores esperam em termos dessa formação.

Na prática recente isso tem se efetivado, entretanto há ainda muito que se evoluir até que possamos atingir níveis que possam produzir resultados eficientes.

As similaridades no pensar do conjunto de colaboradores, permitiu-nos identificar aproximações e distanciamentos referentes à forma de enxergarem a formação continuada, bem como quais são os seus interesses em relação à formação. Qual o nível de aceitação por parte dos professores dos programas de formação continuada?

Podemos assegurar que a busca pela formação continuada é inerente ao profissional docente, sendo que o nível de aceitação oscila conforme a aplicabilidade do que se estuda, aliado à metodologia adotada e ao material disponibilizado. Não temos com isso a pretensão de acreditar que todos os professores do sistema público de ensino do município de Tangará da Serra pensem e ajam da mesma forma, entretanto, as reflexões contidas neste trabalho podem nortear propostas e programas de formação que atendam à demanda e possam atender as expectativas, com reflexos positivos na realidade.

Por fim, podemos constatar que a metáfora do triângulo carece ainda de algo em termos de propostas, para que possa se efetivar de fato, para que possa atender a demanda existente. Demanda essa, em relação ao *déficit* de aprendizagem dos alunos, *déficit* de uma formação inicial deficitária, da consciência da incompletude do processo formativo, que valorize o saber docente, considerando a escola como *lócus* de formação. Assim, teremos a constituição do triângulo, contribuindo para melhoria da formação docente, com reflexos no ensino e aprendizagem dos estudantes.

E ainda mais, há que se considerar os novos matizes que se vislumbram em termos de perspectivas de formação docente diante das aprovações do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que certamente irão impactar os processos de formação inicial e continuada de professores nos próximos anos.

Cabe ressaltar que este estudo não se esgota aqui, algumas indagações nos parecem pertinentes serem colocadas para que respostas possam ser procuradas: Como são construídas as avaliações e ‘desmotivações’ para encerramentos bruscos dos projetos? Por que os professores se desinteressam ou resistem aos programas de formação continuada? A maior demanda apresentada pelos professores: como lidar com o desinteresse dos alunos, tem as mesmas razões do desinteresse dos professores pela formação continuada? Como diminuir o distanciamento da escola e universidade, formação inicial e continuada? São que questões que permeiam o contexto da formação continuada de professores e carecem de respostas se quisermos aproximar o que é proposto em termos dessa formação, da realidade docente atendendo suas expectativas e construindo as relações entre vértices arestas do triângulo.

## REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada**. Constr. psicopedag. São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141569542005000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542005000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso set. 2016.

ARAÚJO, Clarissa Martins e SILVA, Everson Melquíades. **Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set. / dez. 2016.

BAIRRAL, Marcelo Almeida. **Desenvolvendo-se criticamente em matemática: a formação continuada em ambientes virtualizados**. In: FIORENTINI, Dario e NACARATO, Adair (Orgs). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM – PRAPEM – FE/ Unicamp, 2005, p. 49-67

BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2003.

BASTOS, Fernando *et all*. **Demandas de professores de ciências e matemática das escolas estaduais do município de Bauru (SP): análise de um processo de levantamento de dados e divulgação de aspectos preliminares dos resultados obtidos** PIROLA, NA. org. Ensino de ciências e matemática, IV: temas de investigação [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRUM, Mariza de Andrade. **Tendência Pedagógica na Educação Matemática Escolar: Segundo Estudos de Fiorentini**. III EIEMAT. Escola de Inverno de Educação Matemática, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais**. Revista Nova América – Junho 2009. Disponível em: [http://www.novamerica.org.br/revista\\_digital/L0122/rev\\_emrede02.asp](http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp)> Acesso em: abril 2017.

CANDAU, Vera Maria. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. **A relação teoria-prática na formação do educador. Rumo a uma nova didática**. / Vera Maria Candau (org.). 23. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa; GONÇALVES, Maria Elizabeth Ribeiro. **Uma investigação na formação continuada de professores: a reflexão sobre as aulas e a superação de obstáculos**. Atas do II ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 1999.

CASTRO, Márcia Prado. **O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio.** PUC/SP. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico.** In: GUIMARÃES, Ana Archangelo (org.). O Coordenador pedagógico e a educação continuada. 5ª ed., São Paulo: Loyola, 2007.

COSTA, Nadja Maria de Lima. **A formação contínua de professores – Novas tendências e novos caminhos.** Holos, Ano 20, dezembro de 2004. Disponível em [www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52). Acesso em: ago. 2016.

CURY, Helena Noronha. **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada.** Org. (Helena Noronha Cury). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira, *et al.* **Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório de Pesquisa).

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática. Arte ou técnica de explicar e conhecer.** Editora Ática. São Paulo, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. 112 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para compatibilizar desenvolvimento e sustentabilidade.** Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 15, p. 11-20, jan./jun. 2007. Editora UFPR.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília, DF: INEP, 2007.

DUMAZEDIER, Joffre “**Aides à l’autoformation: un fait social d’aujourd’hui**”, *Éducation Permanente* (“L’autoformation en chantiers”), n. 122, pp. 243-256, 1995.

ESTEVES, M. **Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores.** Inovação, v. 4, n. 1, p. 101-111, 1991.

FARIA, Adriano Antônio. **O Instituto Universal Brasileiro e a Gênese da Educação a Distância no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Faculdade de Educação. PR. Curitiba, 2010.

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. **A formação Continuada dos Professores em exercício nas escolas Públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias Formadoras.** Cuiabá (Dissertação de mestrado): UFMT/IE, 2006.

FIORENTINI, Dario. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil**. Boletim de Educação Matemática, vol. 21, núm. 29, 2008, pp. 43-70. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, Brasil.

FIORENTINI, Dario. **Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino de Matemática no Brasil**. ZETETIKÉ Campinas: UNICAMP, ano 3, n. 4, 1-36 p., 1995.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional** de professores que ensinam matemática; investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo; Musa Editora; Campinas, SP: Unicamp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Ega. Obra digitalizada – Sabotagem, 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A (Nova) Política de formação de professores: A prioridade postergada**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. (Dissertação de mestrado) São Paulo: Programa História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1988.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **História Oral e Educação Matemática - um inventário**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo (SP), v. 02, n. 01, p. 137-160, 2006

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; MODESTO, Marco Antônio. **Ouvindo Professores de Matemática: um estudo sobre formação (continuada)**. Guairaca, Guarapuava, Paraná, v. 19, p. 31-55, 2005.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; ROLKOUSKI, Emerson; SILVA, Heloísa da. **Dois estudos em História Oral e Educação Matemática: contribuições para pensar a formação de professores de Matemática**. In: III Simpósio Internacional de Educação Matemática (SIPEM), 2006, Águas de Lindóia (SP). ANAIS do III SIPEM. Águas de Lindóia/Curitiba: SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2006.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor coordenador**. In: BRUNO, Eliane. Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza. Helena (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GUEDES, Simone Batista; SANTIAGO Rosemary Aparecida. **Gestar ii: contribuição à formação docente frente aos desafios da atual sociedade**. Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. 28 a 31 de outubro de 2012, Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil.

GOBATTO, Márcia Regina. **Formação Continuada de Professoras/es e conhecimento escolar no Contexto do Projeto Sala De Educador/a**. Revista da SBEnBIO – nº 7. Out. 2014.

GOULART, Mônica Riet. **Educação Continuada de Professores: Desenvolvimento Profissional através de processos reflexivos mediados pela ação do pedagogo**. (Dissertação Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul- PUCRS, 2003. Dissertação

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a Incerteza**. 5.ed.São Paulo. Cortez, 2005.

KOCHHANN, Maria Elizabete Rambo. **Gestar formação de professores em serviço e a abordagem da geometria**. Bauru: Unesp, 2007. 274 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

MARANDINO, Martha. **A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais**. Cad. Bras. Ens. Fís.v.20, n.2: p.168-193, ago. 2003.

MARTINELLI, Elídio Luiz. **O impacto do Programa Gestar II de Matemática na atividade docente, no Estado do Tocantins inserido na Região Amazônica**. (Dissertação de mestrado). Brasília. Programa de pós-Graduação em Educação, UNB, 2009.

MATSUOKA, Sílvia; ANDRÉ, Marli. **O desenvolvimento profissional do formador de professores da educação básica no centro de formação de Mato Grosso**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.70-84, Set./Dez. 2016.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. Ed. São Paulo, Contexto, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SUZANA Lopes Salgado Ribeiro. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, famílias**. São Paulo, Contexto, 2011.

MELLO, Guiomar Namó. **Transposição didática, Interdisciplinaridade e contextualização**. Disponível em:

<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/contextinterdisc.pdf>

Acesso em: jan. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:

[<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>](http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/).

Acesso em: jan. 2017.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. IV Congresso RIBIE. Brasília, 1998. Disponível em:

[http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com\\_pos\\_dem/210M](http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M).

Acesso em: abr. 2017.

MILEO, Thaisa Rodbard; KOGUT, Maria Cristina. **A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica**. IX Congresso Nacional de Educação – EDICERE II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente**. Pro-Posições, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004.

NOGUEIRA, Genialda Soares. **Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso -1995-2005**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT – IE, 2007.

NÓVOA, António. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: António Nóvoa. Professores Imagem, do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Wellington Amarante. **Telecurso 2º Grau: paradigma no ensino pela TV e legitimação política da Rede Globo, 1977-1981**. Dissertação de mestrado: Assis, 2011.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **História de Tangará da Serra. Tangará da Serra, MT.- Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2012.**

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **Formação Inicial e continuada de professores: implicações em sua prática pedagógica. Trabalho docente: os professores e sua formação**/Alda Maria do Nascimento Osório, org. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera Maria de Souza; ALMEIDA, Larissa Rocha. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Inter Ciência, 1978.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. Campinas: Papirus, 2000.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação continuada: reflexões alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

REIS, Maria Elídia Teixeira, AFFONSO, Suselei Aparecida. Bedin. **Os programas formais de formação continuada e sua relação com os saberes docente**. Revista de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás [Vol I – n.3] [Jan/Jul] [2007].

RIGHI, Marisa; MARIN, Elizara Caroline; SOUZA, Maristela da Silva. **Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (rs) gestão 2007/2010**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2012.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo Pedroso; LEAL, Maria Alejandra Iturrieta; CAPELINI, Helena de Andrade. **(Re) Significação do trabalho docente no espaço escolar: currículo e formação**. VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – 2005.

RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela. **A Análise da necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SANTOS, João de Deus dos. **Licenciaturas e biopoder: uma perspectiva de análise** /João de Deus dos Santos. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação continuada: "o Sala de Educador" como espaço de produção de conhecimento**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

SILVA FILHO, Analdino Pinheiro. **Formação continuada de professores de matemática: um estudo sobre a práxis docente no Programa Gestar II na Bahia**. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. UEFS – Feira de Santana, 2013.

SILVA, Mendes Solange Lemes. **A política de formação continuada da SEDUC/MT: O que apontam gestores e professores formadores sobre a formação de professores experientes e iniciantes. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores: EdUECE- Livro 2**. 01165.

SMOLE, Katia Cristina. Stocco. Textos em Matemática: Por Que Não? In: SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignês. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Kasseandra Mattos. **História da Matemática na Formação de Professores do Ensino Fundamental – (1ª a 4ª série)**. Disponível em:

<[http://www.tede.udesc.br/tde\\_arquivos/10/TDE-2006-02-09T13:38:05Z55/Publico/Kasselandra%20Mattos%20Soares.pdf](http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/10/TDE-2006-02-09T13:38:05Z55/Publico/Kasselandra%20Mattos%20Soares.pdf)>. Acesso em: nov. 2016.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **A formação continuada dos professores da escola pública**. Revista Chão da Escola/SISMMAC. SINDICATO. Edição nº 6, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Nádya Aparecida. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Semina: Ciências e Sociologia Humana. Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001

SOUZA, Josimar; FINARDI, José Antônio; TERRADAS, Rodrigo Donizete. **O desenvolvimento profissional do professor de matemática. A formação, os saberes e os desafios do professor que ensina Matemática**. Org. (Josimar Souza e Ivete Cevallos). 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis. RJ: vozes, 2014.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor**. Dissertação de mestrado, UFPI, 2011. Disponível em: <[www.seduc.pi.gov.br/download/arquivos/.../419329486.dissertacao\\_completa2.pdf](http://www.seduc.pi.gov.br/download/arquivos/.../419329486.dissertacao_completa2.pdf)>. Acesso em: out. 2016.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, PR: Ed. UTFPR.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WARSCHAUER, Cecília. **As diferentes correntes de autoformação**. Revista Educação on-line, Editora Segmento. Acesso em: abr. 2017.

## DOCUMENTOS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso: em: mar. 2016.

BRASIL. **Pacto nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: nov. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do trabalho Pedagógico**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: mar. 2016.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II**. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação FUNDESCOLA. **Guia Geral do GESTAR**. Brasília – DF: Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II**. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE Nº 24 de 16 de Agosto de 2010**.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de estudantes**. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: mar. 2016..

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, Brasília, DF, 9 dez. 2013. Seção 1, p. 24.

BRASIL. **Resolução nº 51/CD/FNDE**, de 11 de dezembro de 2013. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Parecer Orientativo / 2009. Projeto Sala de professor**. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo**. SEDUC/MT. Cuiabá: SEDUC, 2014. Acesso em: mar. 2016.

MATO GROSSO. **Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2013.

MATO GROSSO. **Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2015: Formação em rede entrelaçando saberes.** Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2015.

TANGARÁ DA SERRA. Resolução nº 09/CME/2014. Institui **Normas Complementares às Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos.** Sistema Municipal de Ensino de Tangará da Serra - MT. Tangará da Serra, 2014.

TANGARA DA SERRA. **Lei Complementar nº 163**, de 16 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre a Lei de Carreira dos Profissionais da Educação de Tangará da Serra. Tangará da Serra, 2012.

TANGARA DA SERRA. **Instrução Normativa 002/2016**—SEMEC—Formação Continuada em Rede.

## APÊNDICE

### RELATOS P<sub>1</sub> Autoformação

*Eu entendo a autoformação como uma maneira de aprimorar e suprir as dificuldades encontradas no desenvolvimento da função docente. É importante porque é um processo que permite atuar no foco que estamos necessitando naquele momento, buscando sanar minhas dúvidas, meus anseios, procurando tornar os temas mais interessantes para mim. Assim busco estudar, procurando me aprofundar sempre mais, já que o aprofundamento torna o tema mais interessante.*

*Em relação às dificuldades encontradas no processo de autoformação, o que se percebe é que não é sempre que existe formação e materiais disponíveis na área de seu interesse, no momento em que você precisa. Outro fator que dificulta esse processo, é que quando existem materiais e capacitações disponíveis, geralmente são pagos, o que acaba se tornando um investimento, mas que muitas vezes não dispomos de recursos para tal e acabamos deixando de lado, em função de onerar nosso orçamento.*

*Acredito que um dos processos de formação continuada mais indicados para atender realmente as nossas necessidades é a autoformação, uma vez que conforme já frisamos, age no foco, no problema que vivenciamos naquele momento, proporcionando a superação de nossas angústias, atendendo aos nossos anseios, sendo fundamental para superar os limites e dificuldades enfrentadas no dia a dia da profissão docente.*

*Importante ressaltar que é um processo onde você toma iniciativa de se formar, você dita o seu ritmo de estudo e do seu trabalho, buscando como já frisei a formação ideal para um determinado momento e necessidade.*

### Sala de Educador

*A formação continuada, mais especificamente a Sala de Educador, vem para contribuir com o desenvolvimento dos profissionais da educação, com forma de melhorar a prática na docência, é uma forma de contribuir para que todos se tornem profissionais ativos, capazes de assumir um papel de agente no processo de ensino aprendizagem comprometido com os nossos alunos, principalmente essa geração que estamos tendo agora; esse novo alunado.*

*As mudanças devem ocorrer não somente no sentido curricular, mas também na forma de agir, de forma a compreender as características pessoais de nossos alunos, que hoje são muito heterogêneas; procurando então assim envolver mais a escola, a família, a comunidade também, ampliando essa consciência ética de nossos profissionais, estabelecer uma melhoria dentro do campo, da equipe profissional. Tudo isso tem sido trabalhado em temas que são desenvolvidos nos encontros formativos da sala do educador.*

*Por outro lado, tem se enfatizado mesmo essa questão mais política, em detrimento do pedagógico, onde se vai direcionando, muitas vezes mais para parte burocrática, trazendo estudo da legislação educacional, bem como diretrizes que orientam a função docente de uma forma mais técnica. Estudos sobre a LDB, os PCN, DCN, o PPP, são temas direcionados mais à ampla necessidade da escola e da comunidade, porém, nem sempre esses temas são direcionados aos temas que devem ser trabalhados em sala de aula; há nesse sentido um descompasso entre a teoria e a prática, no sentido de suprir os problemas que temos com algum aluno específico.*

*Com relação aos problemas de aprendizagem dos alunos, esses são sim trabalhados em grupo, são postos os problemas, feitas as ponderações, há uma troca de experiências entre os profissionais, no sentido de compartilhar as experiências bem-sucedidas, porém, às vezes ainda muito incipiente, o que acaba ficando muito complicado, sanar as deficiências de aprendizagem de nossos alunos que não são poucas.*

*Atualmente, as Secretarias de Estado de Educação, em parceria com os Centros de Formação dos Profissionais da Educação, criaram um novo formato para formação dos professores do Sistema Estadual de Ensino, com base na intervenção pedagógica. O PEIP, Projeto de Estudo de Intervenção Pedagógica, está vinculado ao NDPE, Núcleo de Desenvolvimento Profissional da Escola, que veio substituir o antigo modelo de formação continuada denominado Sala de educador.*

*Nessa nova configuração de formação, o foco é o atendimento ao aluno com defasagem de aprendizagem; agora nós estamos trabalhando com projeto de intervenção que busca mexer diretamente nos problemas de sala de aula, acredito que seja bem promissor pra todos nós, ao trazer essa realidade agora à tona mesmo, nos proporciona agir na raiz do problema, atuar com experiências em sala de aula, e posteriormente compartilhando as experiências como os colegas nos encontros formativos realizados na PEIP; torna-se assim um momento de troca de experiências, de mostrar o que tá dando certo, retomando o que ficou falho, como forma de auxiliar na produção do conhecimento dos nossos alunos.*

#### *Pacto pelo fortalecimento do ensino Médio*

*Em relação ao processo de formação do ensino médio denominada Pacto nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, eu vejo como algo muito promissor, dentro da nossa prática docente.*

*Foi a primeira iniciativa de formação voltada especificamente para professores que atuam no ensino médio; realmente ele focava o problema, era direcionado para ações dentro sala de aula, trabalhava teoria e prática, junção que eu acho de fundamental importância para nossa prática docente.*

*Havia muita sintonia entre o que estava sendo feito e proposto. Havia ainda o fato da bolsa ser um incentivo para o estudo, o que ajudava a custear o transporte, bem como reproduzir alguns materiais. Realmente eu acho que faltou a continuidade desse projeto. Foi um programa proposto pelo*

Ministério da Educação, visando sanar as deficiências de aprendizagem dos alunos do ensino médio, que têm sido um dos gargalos dessa etapa da Educação Básica, quando se analisa os índices de avaliação.

O programa trouxe uma proposta muito boa, porém sua execução aconteceu de forma muito rápida, era um programa que previa início e finalização, então não tivemos muito tempo para conseguir interagir da maneira como nós esperávamos, aplicando as atividades propostas em sala e analisando os resultados, de forma a nos conduzir a uma nova prática.

Infelizmente, como acontece em todo processo de formação, alguns de nossos colegas que fizeram parte do programa como cursistas, acabaram não levando a proposta muito a sério, participavam apenas pelo subsídio em forma de bolsa no valor de 200 (duzentos reais), o que acabou em algumas escolas comprometendo a qualidade do programa.

Infelizmente temos professores e professores, aqueles, os quais não se destinam ao propósito de estudar, da iniciação científica, da busca de querer sanar os problemas de aprendizagem de seus alunos, da busca pela utilização de multimeios, no intuito de aproximar mais o processo tecnológico que está em curso, de forma a tornar suas aulas mais interessantes para nossos alunos, que eles necessitam tanto e não podemos ficar mais a mercê do caderno amarelado de mil novecentos e antigamente.

### *Autoformação*

A auto formação é entre todas as formações, eu creio que é a que mais contribui pro nosso trabalho em sala de aula, porque a gente pode focar naquilo que a gente é mais está necessitando...é ela vem de uma forma que você vai aliar realmente a teoria com a prática, porque na verdade a prática sem a teoria, ela fica solta e você se aprofundando nas questões educacionais que são relevantes pro trabalho em sala de aula, vai facilitar a nossa prática, né eu vejo assim sem a autoformação a gente para e não consegue acompanhar os avanços, ...é que hoje o aluno tá alcançando, muitas vezes o aluno tá até além de nós professores. Esta autoformação, ela é constante, tem que ser diariamente, você tem que focar em alguns pontos, é que nas demais formações não são contemplados, então com a autoformação a gente acaba aliando essa teoria com a prática, né uma vez que a gente sabe que a teoria sozinha não faz muito sentido e a prática sem a teoria também não faz muito sentido, então as duas juntas elas têm que acontecer.

E nessa autoformação você pode tentar sanar as suas deficiências em relação a tudo aquilo que você está percebendo através de auto avaliação que são as suas deficiências maiores. Não que ela vá é, sozinha resolver todos os seus problemas mas ela é primordial, para que você consiga alcançar esses avanços, não só tem uma questão na parte não só cognitiva do aluno, mas também na questão é do emocional, é as falhas é também que o sistema também busca, porque as leis, você tá estudando nas

*formações, mas ali é tudo muito pincelado e você tem que estar por dentro de todos esses processos que.. é que tá em volta da educação*

*Em relação à autoformação, é vejo que de extrema importância, num processo, educacional, isto porque o professor está sempre em busca de soluções e respostas para suas angústias e insatisfações. Então com a autoformação podemos buscar assim um crescimento, não só profissional, mas também pessoal. Acredito que nossa prática em sala de aula, ela melhora com a autoformação, na medida em que a gente busca sanar as deficiências como profissional através de pesquisas, leituras relevantes e aplicação de cada conhecimento adquirido. É, e nunca se esquecendo de avaliar a própria aprendizagem. Enfim, vejo a autoformação como aliada para o meu crescimento pessoal e profissional.*

### *Eterno Aprendiz*

*Estou na rede estadual há 29 anos. De todos os programas que passaram por essa rede, desde durante minha trajetória profissional, eu creio que o Eterno Aprendiz foi o programa mais eficiente, mais produtivo de todos eles.*

*Foi um programa onde a gente pode ver resultados efetivos em muito pouco tempo, o que fez com que desse uma esperança maior para a rede estadual, porém, a gente acaba dizendo que tudo que é bom parece que dura pouco; foi um programa que veio é se viu resultado, foi um resultado até além do esperado, foi um resultado eficaz em curto prazo, porém, por questões políticas, eu acredito, ele se acabou.*

*Após do eterno aprendiz, não houve outro programa realmente que veio para somar de uma forma tão eficiente quanto esse, porque o eterno aprendiz não focou apenas nos anos iniciais ou nos anos finais, ele focou desde os anos iniciais até os anos finais.*

*Com o programa foi possível dar uma continuidade ao trabalho iniciado. Alguns professores mesmo depois que o programa acabou deram continuidade, aplicando em sala de aula os materiais oferecidos. Os encontros eram muito, produtivos. A gente trabalhava com atividades, muito interessantes por sinal, porque vinham estruturadas de uma forma a trabalhar todos os descritores, que o aluno necessita para adquirir as habilidades mínimas; as habilidades básicas para o ensino fundamental. Eram atividades que vinham de encontro às necessidades dos professores e dos alunos.*

*Apesar se ser um programa de outro estado, era uma parceria com a Fundação Cesgranrio; vinha de encontro aos nossos interesses, levava em conta também a nossa realidade. Eram atividades focadas numa aprendizagem básica, mas que o aluno adquiria conhecimentos mais aprofundados, realmente ele conseguia adquirir habilidades e capacidades que com outros programas não foram alcançados.*

*É uma pena que esse programa tenha sido extinto, porque de todos, realmente foi o programa mais eficiente dos quais eu participei nesse meu período de 29 anos de docência.*

*A intenção foi trabalhar com os alunos com metodologias e estratégias diferenciadas para que adquirissem habilidades necessárias, para que fossem avaliados, e em consequência revertendo indicadores, abaixo das expectativas, tanto a nível de estado e Brasil.*

*Houve aí uma mobilização e aceitação por parte dos professores, nunca vista na rede. Todos se empenharam e trabalharam para que realmente, o resultado positivo se efetuassem.*

*O material utilizado para esse fim foi de grande utilidade e os resultados foram consideráveis, uma vez que houve em tão curto tempo, melhora evidente, não só nos índices, mas também na aprendizagem dos alunos. Foi lamentável que ele tenha sido extinto, pois a eficácia dele não foi mais obtida através de programas posteriores.*

## **PNAIC**

*O PNAIC, Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é um programa novo, mas já tem se percebido alguns resultados consideráveis.*

*É um programa interessante, porque funciona de forma que você vai aos encontros, estuda as teorias e depois essas teorias implementadas com as sugestões de novas metodologias ou diferenciadas, são aplicadas em sala de aula, e então se obtém os resultados. Você pode na verdade, diagnosticar realmente se aquela prática, teve ou não resultados.*

*Então eu creio que a forma como o PNAIC, é oferecido aos professores, ele tem sido eficaz.*

*A gente consegue levar as atividades propostas como uma rotina em sala de aula, através de uma sequência didática, que é uma maneira bastante interessante e que faz com que o aluno adquira motivação para o aprender.*

*Eu creio que ajuda também na questão motivacional; como ele induz a participação do estudante, através das atividades propostas, o aluno melhora autoestima.*

*Aquele aluno que ficava sentado lá no seu cantinho, agora se torna mais ativo através das novas metodologias.*

*Esse aluno acaba interagindo mais com o grupo e isso é bastante interessante porque acaba com aquelas questões de um aluno aprender e outro não. Todos precisam estar alfabetizados, e todos estão aprendendo.*

*Eu vejo assim, um trabalho mais integrado, mais produtivo. Tanto é que agora como formadora eu pude introduzir esses conhecimentos, essas metodologias, também no meu trabalho de formação.*

*Não é um trabalho que fica solto, é um trabalho que começa a fazer parte do trabalho da gente, não como profissional, mas como pessoa; aquela questão da gente se preocupar se o aluno está realmente aprendendo ou não. O programa começa a fazer parte do lado profissional.*

*Então eu creio que o PNAIC, é um programa também interessante e que não deve também ser deixado de lado, ou acabar. A gente sabe que ele foi um programa criado em forma de teste, mas que deu certo. Eu acredito assim, que deve se estender até outras turmas também, porque vai até os três*

*primeiros anos, e os outros anos, aí ele perde o foco, então teria que ser uma continuação, dar uma continuidade às outras turmas também, é não só nos três primeiros anos. Ainda em relação ao PNAIC, é um programa novo, do governo federal, com parcerias com universidades públicas e a rede estadual e municipal de ensino, que visa que toda criança até o 3º ano escolar esteja alfabetizada.*

*Mais importante, é que o professor está sendo preparado, ou melhor capacitado para atender a esse propósito.*

*É, o programa propõe metodologia, e na metodologia, atividades práticas, é, com o objetivo de promover a educação integral da criança.*

*É um programa rico, com intencionalidade, para que o professor entre em sala de aula mais preparado para enfrentar o aluno de hoje.*

*O PNAIC, é uma nova esperança para que o professor atenda sua clientela de maneira mais dinâmica e com resultados mais eficazes. Depois de três anos com o programa implantado, tem se percebido resultados consideráveis.*

*Percebe-se mudança de postura do professor, mais conhecimento teórico e prático das questões curriculares, o material oferecido é riquíssimo; no entanto em alguns professores ainda se percebe uma resistência em colocar em prática o que foi trabalhado nas formações. Outro ponto a se considerar é a rotatividade do professor, na escola e na rede, não dando continuidade na formação que se dá em sequência, em três anos.*

*As muitas atribuições na escola, além da sala de aula, também atrapalham o alcance dos objetivos iniciais.*

*O resultado com o aluno, é percebido nas avaliações de desempenho, onde mostra que o aluno além de melhor leitor, também se tornou melhor escritor. Mas pode se concluir que é mais um programa que ainda está longe do ideal proposto.*

### *Formação em Rede*

*A Formação em Rede é um modelo novo de formação implantado no município de Tangará da Serra, anteriormente a gente trabalhava a formação nas escolas. Agora o processo formativo se tornou algo mais amplo.*

*Creio que esse novo formato de formação veio muito a contribuir como os nossos trabalhos em sala de aula, a gente percebe que assim como outros programas que deram certo esse, a Formação em Rede, também traz uma contribuição para nós professores, para gente poder melhorar o nosso trabalho em sala.*

*Os resultados podem ser vistos através dos índices alcançados, a proficiência tem melhorado, os alunos que estavam num nível insuficiente, já estão sendo elevados; então podemos assegurar que, o trabalho que é feito nessa formação, contribui em muito com o trabalho em sala de aula.*

*Não tem como ser algo que fique a desejar, porque também, por outro lado depende muito do professor.*

*O professor não pode se esquecer que tudo que ele vê nessa formação, tem que ser aplicado em sala de aula. Os resultados só virão, se realmente, houver essa associação aí como já foi dito, isto é, aliar algumas teorias com a prática, utilizar metodologias.*

*A gente sabe que o aluno, na sala de aula, cada um tem o seu tempo, e formas diferentes de aprender, então ao perceber que uma forma não deu certo, uma metodologia não deu certo; eu tenho outras sugestões, outras ideias. Isso é possível porque existe a troca de experiências com os colegas, com realidades diferentes, que a gente pode estar utilizando em nosso dia a dia, ali em sala de aula.*

*Então, além da formação em si, uma das coisas muito produtivas para gente, é essa troca de experiências com os colegas.*

*Os mais experientes, a gente usa como exemplos. As sugestões que eles nos oferecem são muito, bem-vindas.*

*Acredito que está dando certo, entretanto, também depende muito da postura, da participação dos professores, de se levar a sério realmente, o que a gente se propõe a fazer.*

*Mas o mais interessante mesmo, a meu ver, é essa interação que acontece com outras escolas, com os colegas.*

*Os resultados que a gente vê em sala de aula, quando a gente aplica os conhecimentos adquiridos nesses momentos de formação.*

*Enquanto professor participante da formação continuada, posso refletir sobre minha prática de maneira a corrigir aquilo que está sendo deficitário. Infelizmente, na rede municipal, em termos de políticas públicas de formação continuada, o investimento hoje é pouco, uma vez que não se investe na formação do profissional em especializações e mestrado como se fazia antes.*

*Caso o professor queira fazer um mestrado, é por conta exclusivamente suas, já diferente da rede estadual, que investe, custeando, durante o tempo que o professor está se capacitando, para que esse possa dedicar-se totalmente a esse fim.*

*Na rede municipal é oferecida a formação em rede, acreditando que por meio dessa se torna mais fácil alcançar a qualidade de ensino.*

*Os programas de formação continuada devem buscar atender as dificuldades que encontramos, no que diz respeito, ao desinteresse do aluno, enquanto participante de um processo contínuo.*

*Acredito que para a formação continuada dê resultado, se faz necessário maior investimento, para que o professor se convença da importância desse, e não a veja apenas como garantias para contagem de pontos para o próximo ano letivo. É, vejo a formação continuada como um suporte para o meu aperfeiçoamento pessoal e profissional.*

RELATOS – P<sub>2</sub>

## Autoformação

*Eu entendo que a formação continuada vem ao encontro das necessidades do professor, no sentido de suprir falhas que temos enquanto professores, desde a formação inicial, vem suprir as necessidades que emergem dessa formação.*

*A formação continuada poderá também complementar as mudanças que acontecem em nosso cotidiano, no dia a dia de sala de aula. Entretanto, por vezes a formação não consegue, às vezes não vem ao encontro dos interesses dos professores, nem as necessidades vivenciadas por esses no seu cotidiano.*

*Participa-se do processo de formação, mas ele não atinge seus objetivos, o qual seria melhorar nosso trabalho, em sala de aula. Então a gente tem que buscar nossa autoaprendizagem, num processo de autoformação.*

*Esse processo acontece quando o professor vai buscar por si mesmo se autoformar, no sentido de adquirir conhecimento sobre determinado assunto. Na prática do dia a dia, procuro sempre me autoformar. Se sinto alguma dificuldade no trabalho em sala de aula, vou em busca de algo que possa oportunizar uma melhora naquela prática. A formação inicial deixa a desejar na prática pedagógica.*

*Na teoria a gente até possui embasamento, a gente até consegue se sair bem, mas transpor para uma realidade prática, aí fica difícil. Num processo de autoformação, sempre procuro experiências bem-sucedidas, no intuito de tornar as aulas mais atrativas, procurando facilitar a aquisição de conhecimento por parte dos alunos.*

*Os processos de formação que são oferecidos, por vezes são generalistas, desconsideram as realidades da escola e dos professores.*

*A formação que eu procuro, visa além de complementar minha base teórica, incrementar elementos tecnológicos, para uso em sala de aula, uma vez que as teorias estão aí postas, nos livros didáticos; entretanto os avanços tecnológicos, estão em constante modificação. Quando procuro modificar minha prática, procuro melhoria na qualidade da aula, no sentido de que o aluno possa se sentir mais interessado e possa então compreender melhor os conceitos discutidos; porém sei que estamos longe do ideal.*

*O governo através das políticas públicas, deveria oportunizar aos professores, condições de melhorar suas práticas; por vezes a discussão oferecida nos cursos e programas de formação continuada pecam por excesso de teoria, partem de situações gerais e tentam introduzir a ideia a todas as escolas; sabe-se, porém, que apesar de haver problemas que são gerais, tem casos particulares; cada escola tem suas particularidades, cada aluno que temos.*

*O problema a meu ver é que por vezes não se consegue atender as necessidades do professor, o que acaba gerando desinteresse por parte de colegas em participar do processo de formação continuada. Conhecimentos adquiridos num processo de autoformação, permitem trocas de*

*experiências, embora de maneira restrita, a conversa com colegas possibilita essa troca; o diálogo permite identificar as dúvidas uns dos outros, auxiliar nos momentos de dificuldade. Isso é gratificante e quase sempre apresenta melhores resultados do que as ideias que vêm de fora, de alguém que desconhece a nossa realidade.*

*No meu processo de autoaprendizagem, procuro sempre estar utilizando sites de universidades, na busca de aulas práticas e experiências sobre conteúdos. Com relação à vídeo aulas da internet, não sou muito adepto, em função de que a realidade do professor que está ministrando a aula ser muito diferente da minha realidade, em função das particularidades já discutidas acima; cada aluno é único, os comportamentos são individuais, dificilmente as aulas se adaptariam a todos os ambientes.*

*Sobre as políticas de formação continuada, creio que deveriam focar mais na escola, no dia a dia de sala de aula, às vezes projetos e as pesquisas estão muito voltados só para nível superior e a gente acaba sendo só um objeto de pesquisa e não um sujeito participante, que vai estar modificando a sua prática.*

#### Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

*Sobre o pacto Nacional pelo Fortalecimento do ensino Médio, eu tinha uma expectativa maior quando ouvi falar do projeto; mesmo assim foi bastante benéfico para nossa prática cotidiana. O Pacto possibilitou aos professores assistirem vários temas que foram importantes.*

*A gente sentava em grupos, discutia os temas, levava as atividades para sala de aula, trabalhava com os alunos, no sentido de aplicar os conhecimentos adquiridos nas discussões dos encontros presenciais.*

*O que fortaleceu aos professores foram os momentos de reflexão sobre a prática que permitiu trocas de experiências com os colegas. Sobre as discussões que os cadernos oportunizavam eu acho que deveriam ter continuado; entretanto serem deveriam ser mais voltadas para as áreas de conhecimento, no sentido de que a gente pudesse desenvolver metodologias aplicáveis a cada área em si.*

*Apesar de trabalhar a educação no sentido geral, cada um na sua sala tem suas particularidades. Há que levar também em consideração, as teorias, entretanto, por vezes ficam-se somente na teoria, deixando a prática a desejar.*

*Na EE 13 de Maio, a gente conseguiu alguns avanços; os índices melhoraram, diminuiu a questão da evasão escolar, reduziu a reprovação; os alunos demonstraram mais interesse em participar das aulas, o desempenho nas avaliações de massa, principalmente o Enem, teve melhora significativa, melhorou a disciplina de forma geral.*

*As práticas pedagógicas dos professores também foram modificadas, houve uma integração maior entre as áreas do conhecimento.*

*No processo de avaliação também foram observadas mudanças; práticas tradicionais foram abandonadas, passou-se a valorizar mais o processo do que o fim.*

*Uma coisa que acontecia no Pacto e que era bem interessante, era a transposição didática; os conceitos relacionados aos temas trabalhados em sala de aula eram posteriormente trabalhados com os alunos em sala de aula. Foi tão significativo que o Projeto Sala do Educador passou a incluir a transposição didática como requisito obrigatório para todos os participantes.*

*Os temas estudados, são implementados em sala de aula com os alunos e os resultados são apresentados ao grupo.*

*As atividades individuais e coletivas eram realizadas por todos os participantes, e repassadas ao professor orientador que coordenava todo o processo. Na oportunidade participava como coordenador escolar. Pude perceber melhoria na prática de muitos professores, principalmente aqueles extremamente tradicionais que avaliavam seus alunos somente pela questão das notas. Mesmo considerando somente o desempenho pelas médias, houve mudanças na forma de análise no desenvolvimento dos estudantes.*

*Pode se considerar que essa formação foi importante, uma vez que mostrou uma preocupação do governo federal, com a melhoria da qualidade do ensino médio; acredito que deveria ter tido continuidade, foi bom como princípio, entretanto, ela mesma demonstrou que tinham inúmeras dificuldades a serem superadas, mas esta foi interrompida bruscamente.*

#### *Sala de educador*

*O primeiro contato que eu tive com o projeto sala do educador foi em 2010, na cidade de Sapezal, quando comecei a atuar como professor. Na ocasião tudo era muito improvisado; o projeto havia sido implantado em várias cidades do Estado de Mato Grosso, entretanto em Sapezal, não havia iniciado, então a coordenação da escola em que estava atuando resolveu implantar de forma improvisada.*

*Me recordo que a secretária da escola encabeçou o projeto, era ela quem organizava os encontros, a gente, na ocasião não tinha nenhuma informação do mesmo; não tínhamos nenhuma orientação por parte dos CEFAPROS – responsáveis pela orientação dos projetos nas escolas; mesmo assim o projeto se desenvolveu durante todo o ano.*

*Ao ser removido para Tangará da Serra, em 2011, me efetivei como professor e fui atuar na EE Prof. João Batista, então continuei participando do projeto.*

*Bem, a gente percebe que falta para implementação do projeto, apoio por parte de órgãos externos; isso se faz necessário, porque às vezes os coordenadores, responsáveis por coordenar os projetos nas escolas não dispõem de tempo para procurar material e organizar os encontros, uma vez que estão sobrecarregados com outras atividades, no sentido de desenvolver um trabalho que possa ser mais proveitoso para os professores participantes.*

*Apesar disso, não deixa de ser um momento importante, dá oportunidade de troca de experiências, onde o professor vai melhorando sua prática, bem como vai enriquecendo sua teoria.*

*Acredito que o projeto poderia melhorar em alguns aspectos; poderia estar incluindo alguns conceitos e métodos que eram trabalhados no Pacto do Ensino Médio, no sentido de enriquecer as discussões, e que conseguiu trabalhar melhor a questão da formação do professor, deveria adotar parte dos temas ali abordados e aprofundar um pouco mais.*

*Os temas discutidos no Pacto foram bem mais proveitosos, do que o que tem sido trabalhado na Sala do Educador. Por vezes falta um direcionamento, a gente fica meio perdido, não se sabe o vai estudar.*

*Bem, aqui na escola, que atende somente alunos do ensino médio, funcionam dois grupos de formação, de forma a dar oportunidade de horários a que todos possam participar.*

*A maioria dos professores participam do projeto, muito embora eu acredite que boa parte está em busca da pontuação para contagem de pontos, para atribuição de aulas no ano seguinte; mesmo assim muitos aproveitam bem esses momentos, fazendo um bom uso do que lhes é repassado.*

*O programa, porém, poderia melhorar em alguns aspectos, principalmente estar levando em consideração na elaboração do projeto, as peculiaridades de cada unidade escolar, também há necessidade de um apoio maior por parte dos CEFAPROS, órgão responsável pelo acompanhamento e formação, na efetivação e implementação dessa política de formação continuada.*

*Relatos – P<sub>3</sub>*

*Autoformação*

*Eu entendo a autoformação como uma maneira de aprimorar e suprir as dificuldades encontradas no desenvolvimento da função docente. É importante porque é um processo que permite atuar no foco que estamos necessitando naquele momento, buscando sanar minhas dúvidas, meus anseios, procurando tornar os temas mais interessantes para mim. Assim busco estudar, procurando me aprofundar sempre mais, já que o aprofundamento torna o tema mais interessante.*

*Em relação às dificuldades encontradas no processo de autoformação, o que se percebe é que não é sempre que existe formação e materiais disponíveis na área de seu interesse, no momento em que você precisa. Outro fator que dificulta esse processo, é que quando existem materiais e capacitações disponíveis, geralmente são pagos, o que acaba se tornando um investimento, mas que muitas vezes não dispomos de recursos para tal e acabamos deixando de lado, em função de onerar nosso orçamento.*

*Acredito que um dos processos de formação continuada mais indicados para atender realmente as nossas necessidades é a autoformação, uma vez que conforme já frisamos, age no foco, no problema que vivenciamos naquele momento, proporcionando a superação de nossas angústias, atendendo aos*

*nossos anseios, sendo fundamental para superar os limites e dificuldades enfrentadas no dia a dia da profissão docente.*

*Importante ressaltar que é um processo onde você toma iniciativa de se formar, você dita o seu ritmo de estudo e do seu trabalho, buscando como já frisei a formação ideal para um determinado momento e necessidade.*

*Todos os programas de formação continuada são considerados de grande importância à melhoria para minhas atividades docente, porém, nem sempre atingem com êxito as expectativas.*

*Sobre meu ponto de vista, todos os professores precisam de formação continuada, para dar continuidade ao aprimoramento curricular para nossos alunos, que hoje cada vez mais heterogênea buscam por coisas novas e de interesse dos mesmos, sendo assim, nós precisamos buscar pelas novas tecnologias e se valer delas para que possamos tornar nossas aulas atrativas para essa nova geração de estudantes que nos circundam, por isso, formação continuada é sim muito importante à melhoria da prática docente, podendo ser ela através de programas propostos pelo governo ou através da autoformação, processo que é individual. Relato escrito.*

*Atualmente trabalhando na Sala de Recursos Multifuncionais, diretamente com alunos especiais, então eu estou me capacitando na formação continuada oferecida pelo CEFAPRO, que é o Centro de Formação e Atualização de Profissionais da Educação em parceria com o CASIES, que é o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão na Educação Especial, na área de libras, com isso procuro livros, revistas atualizadas, materiais multimídias, tudo no sentido de me capacitar para a função que estou exercendo no momento*

*Estou buscando sanar uma dificuldade maior direcionada ao foco da surdez, pois como temos alunos surdos inclusos na instituição onde trabalho, acaba sendo minha responsabilidade também auxiliar os demais professores que têm alunos inclusos em suas salas de aula inclusos a se comunicar, a ter uma orientação de como trabalhar, de como proceder na avaliação desses alunos, como direcionar atividades para esses alunos, então numa expectativa de inclusão.*

*De certa forma também é uma autoformação, já que é de meu interesse, é um assunto que me fascina e me incentiva a cada vez me capacitar; então busco superar desafios, me preparando para as mudanças que surgem nesse contexto. Eu acho sim muito importante a formação continuada, independentemente do programa ser do governo, ou ser de autoformação, porque nós buscamos a melhoria da nossa prática através dessa formação continuada que dá um suporte pra gente trabalhar e exercer a nossa função de professor, pra essas novas gerações que estão vindo, com temas tão diferenciados como a diversidade, a inclusão, a socialização, entre outros, procurando levar o entendimento pra que todos possam abrir a mente para atender a essas novas gerações que estão chegando.*

## *Sala de Educador*

*A formação continuada, mais especificamente a Sala de Educador, vem para contribuir com o desenvolvimento dos profissionais da educação, com forma de melhorar a prática na docência, é uma forma de contribuir para que todos se tornem profissionais ativos, capazes de assumir um papel de agente no processo de ensino aprendizagem comprometido com os nossos alunos, principalmente essa geração que estamos tendo agora; esse novo alunado.*

*As mudanças devem ocorrer não somente no sentido curricular, mas também na forma de agir, de forma a compreender as características pessoais de nossos alunos, que hoje são muito heterogêneas; procurando então assim envolver mais a escola, a família, a comunidade também, ampliando essa consciência ética de nossos profissionais, estabelecer uma melhoria dentro do campo, da equipe profissional. Tudo isso tem sido trabalhado em temas que são desenvolvidos nos encontros formativos da sala do educador.*

*Por outro lado, tem se enfatizado mesmo essa questão mais política, em detrimento do pedagógico, onde se vai direcionando, muitas vezes mais para parte burocrática, trazendo estudo da legislação educacional, bem como diretrizes que orientam a função docente de uma forma mais técnica. Estudos sobre a LDB, os PCN, DCN, o PPP, são temas direcionados mais à ampla necessidade da escola e da comunidade, porém, nem sempre esses temas são direcionados aos temas que devem ser trabalhados em sala de aula; há nesse sentido um descompasso entre a teoria e a prática, no sentido de suprir os problemas que temos com algum aluno específico.*

*Com relação aos problemas de aprendizagem dos alunos, esses são sim trabalhados em grupo, são postos os problemas, feitas as ponderações, há uma troca de experiências entre os profissionais, no sentido de compartilhar as experiências bem-sucedidas, porém, às vezes ainda muito incipiente, o que acaba ficando muito complicado, sanar as deficiências de aprendizagem de nossos alunos que não são poucas.*

*Atualmente, as Secretarias de Estado de Educação, em parceria com os Centros de Formação dos Profissionais da Educação, criaram um novo formato para formação dos professores do Sistema Estadual de Ensino, com base na intervenção pedagógica. O PEIP, Projeto de Estudo de Intervenção Pedagógica, está vinculado ao NDPE, Núcleo de Desenvolvimento Profissional da Escola, que veio substituir o antigo modelo de formação continuada denominado Sala de educador.*

*Nessa nova configuração de formação, o foco é o atendimento ao aluno com defasagem de aprendizagem; agora nós estamos trabalhando com projeto de intervenção que busca mexer diretamente nos problemas de sala de aula, acredito que seja bem promissor pra todos nós, ao trazer essa realidade agora à tona mesmo, nos proporciona agir na raiz do problema, atuar com experiências em sala de aula, e posteriormente compartilhando as experiências como os colegas nos encontros formativos realizados na PEIP; torna-se assim um momento de troca de experiências, de mostrar o que*

*tá dando certo, retomando o que ficou falho, como forma de auxiliar na produção do conhecimento dos nossos alunos.*

#### *Pacto pelo fortalecimento do ensino Médio*

*Em relação ao processo de formação do ensino médio denominada Pacto nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, eu vejo como algo muito promissor, dentro da nossa prática docente.*

*Foi a primeira iniciativa de formação voltada especificamente para professores que atuam no ensino médio; realmente ele focava o problema, era direcionado para ações dentro sala de aula, trabalhava teoria e prática, junção que eu acho de fundamental importância para nossa prática docente.*

*Havia muita sintonia entre o que estava sendo feito e proposto. Havia ainda o fato da bolsa ser um incentivo para o estudo, o que ajudava a custear o transporte, bem como reproduzir alguns materiais. Realmente eu acho que faltou a continuidade desse projeto. Foi um programa proposto pelo Ministério da Educação, visando sanar as deficiências de aprendizagem dos alunos do ensino médio, que têm sido um dos gargalos dessa etapa da Educação Básica, quando se analisa os índices de avaliação.*

*O programa trouxe uma proposta muito boa, porém sua execução aconteceu de forma muito rápida, era um programa que previa início e finalização, então não tivemos muito tempo para conseguir interagir da maneira como nós esperávamos, aplicando as atividades propostas em sala e analisando os resultados, de forma a nos conduzir a uma nova prática.*

*Infelizmente, como acontece em todo processo de formação, alguns de nossos colegas que fizeram parte do programa como cursistas, acabaram não levando a proposta muito a sério, participavam apenas pelo subsídio em forma de bolsa no valor de 200 (duzentos reais), o que acabou em algumas escolas comprometendo a qualidade do programa.*

*Infelizmente temos professores e professores, aqueles, os quais não se destinam ao propósito de estudar, da iniciação científica, da busca de querer sanar os problemas de aprendizagem de seus alunos, da busca pela utilização de multimeios, no intuito de aproximar mais o processo tecnológico que está em curso, de forma a tornar suas aulas mais interessantes para nossos alunos, que eles necessitam tanto e não podemos ficar mais a mercê do caderno amarelado de mil novecentos e antigamente.*

#### *RELATOS – P<sub>4</sub>*

##### *Autoformação*

*A autoformação, é o processo de formação pela nossa própria iniciativa. Acontece quando a gente mesmo vai em busca de materiais e cursos complementares à nossa prática pedagógica. Ela*

*importante porque hoje a “reciclagem” é necessária devido a muitas mudanças que há em torno do processo ensino aprendizagem, em função da necessidade do aprimoramento profissional, aliado à necessidade de adequação das práticas pedagógicas com as mudanças que ocorrem quase que de forma automática em todo esse processo.*

*Para tanto inúmeros são os meios de que o professor pode utilizar; a gente usa muito para essas questões a internet, materiais multimídias completos, a gente utiliza por exemplo revistas, jornais, livros, panfletos. A participação em palestras, seminários, também são iniciativas que contribuem com nossa autoformação.*

*As experiências de práticas de sala de aula, que são trocadas entre os pares contribuem também para nosso desenvolvimento profissional. Tais práticas são realizadas tudo com sucatas, nada com laboratórios, uma vez que a escola não dispõe do mesmo. É bastante comum para atividades na área de ciências o uso do corpo do próprio aluno, para realização de atividades com vistas à compreensão de conceitos referentes à fisiologia e anatomia humanas, realizadas em sala de aula com vistas a enriquecer o aprendizado dos próprios alunos.*

*Entre os professores da área é comum a troca de ideias com os meus amigos a respeito do trabalho que realizamos, uma vez que considero importante dividir experiências bem-sucedidas. Nos encontros formativos que fizemos, a professora Lucilva e eu, passamos as práticas que fazemos em sala de aula como material descartável para os professores mais jovens, porque eles estão começando agora e às vezes não têm ideia de como trabalhar determinados conceitos de forma a aproximar do cotidiano do aluno. Então, cabe aos professores mais experiente, repassarmos essas experiências e práticas simples de serem colocadas em sala de aula, que possibilitam maior envolvimento dos alunos, tudo com material bem simples. Essa forma de trabalho estimula, verificar o novo, a verificar como funcionam na prática determinados conceitos na área de ciências. Esse tipo de atividades vem trazendo resultados positivos, costumo partilhar com os colegas para que façam o mesmo ou para se adequarem para melhorar. Entendemos que assim podemos incentivar cada um dos nossos pares a buscar seu próprio processo formativo.*

#### *Gestar - Eterno Aprendiz*

*O programa é maravilhoso sendo bem amplo e detalhado de certa forma muito bem elaborado com atividades dinâmicas e prontas para serem trabalhadas, deixando-nos bem à vontade para a realização das mesmas. Durante a realização dos encontros tivemos momentos de estudos, lazer, compreensão e outras atividades necessárias*

*Cito como algo negativo o pequeno prazo que tivemos para poder trabalhar um material rico em informações e estratégias, o mesmo deve ser retomado no ano seguinte desde o início do ano para que já entre no planejamento anual dos conteúdos a serem ministrados com interdisciplinaridade na escola para podermos estar analisando as habilidades e competências de nossos educandos*

*Quanto a minha conduta sempre procurei manter a assiduidade e a pontualidade nos encontros e nos relatórios tendo em vista alguns contratempos que eventualmente acontecem durante o processo, me empenhei muito nas aplicações das atividades, pois vejo que todos os recursos novos que temos em nossas mãos são muito atrativos também para nossos alunos e podemos ver de várias formas e assuntos como a matemática está inserida no nosso cotidiano podendo transformar totalmente um assunto sem muitos detalhes em ótimas situações problemas a serem resolvidas.*

*Tivemos algumas formações como eterno Aprendiz e Gestar, que considero terem sido importantes para minha formação. Essas formações foram voltadas aos professores da rede pública municipal e estadual de matemática e outras áreas. O programa eterno aprendiz aconteceu antes do início do período letivo e o Gestar aconteceu durante o longo do ano. O material disponibilizado para os cursistas foi muito bom e auxiliou muito nas atividades de sala de aula e em alguns grupos de estudo. Muitas das atividades propostas nesses programas, hoje já estão fazendo parte dos livros didáticos, pois são atividades que levam os alunos a pensar, analisar e compreender, antes de chegar a uma definição sobre determinados conceitos. Na minha opinião considero que havia apenas um ponto negativo, pois, algumas atividades necessitavam de muito material de uso específico, entretanto, as escolas na maioria das vezes não tinham esses materiais disponíveis para implementar o desenvolvimento das mesmas, o que limitava a aplicação de muitas atividades. Os formadores desses programas eram bem qualificados; muito embora alguns podiam ser melhores, se qualificar um pouquinho mais. Quanto ao processo de formação hoje implementados pelos sistemas seja estadual ou municipal poderia considerar algumas das atividades propostas por esses programas, em função de que muitas delas tinham uma aplicabilidade bem dinâmica.*

*Com relação aos processos formativos e programas de formação continuada, acredito que deveriam considerar as demandas e necessidades dos educadores de cada área do conhecimento, no intuito de verificar quais são as necessidades, de forma que possa atender as demandas hoje em termos de formação, uma vez que um dos maiores problemas de hoje é a indisciplina, a falta de interesse, sendo que os professores precisam discutir esses problemas, como forma de encontrar maneiras de se trabalhar de forma a amenizar essas situações.*

### *Formação em Rede*

*A formação em rede e sala do educador é importante quando esta é voltada para resolver os problemas da escola no dia a dia, ou que se aplique palestras e minicursos que possam ser leis ao professor. O tempo está bom, este ano mais adequado por enquanto. Como era ministrado anteriormente no município não acrescentava nada na minha prática, no estado já era bastante positivo, pois tratávamos dos problemas para serem resolvidos, com muitas trocas de ideias.*

*Hoje no município começou também a ficar mais interessante e positivo, por exemplo, onde a gente pode trocar experiências, a gente pode ministrar minicursos de professores mais antigos para professores mais novos; realmente a gente observou que está surgindo resultados positivos.*

#### *RELATOS – P<sub>5</sub>*

##### *Autoformação*

*A autoformação, na condição de educador, na minha visão, é uma ação necessária. Acho que não só para o educador, mas em qualquer profissão que você desenvolve. Quando você está na universidade, você tem o mundo acadêmico, você conhece esse mundo, você se prepara teoricamente, tem fundamentação teórica que vai te dar suporte e amadurecimento para poder desenvolver sua profissão, no caso desenvolver as ações como educador.*

*Portanto, quando você chega na escola, quando você tem contato direto com aluno, nem toda parte teórica, nem tudo aquilo que você teve de conhecimento dentro da universidade, não descaracterizando e não deixando que isso seja muito importante dentro da formação; mas muita teoria ainda não se encaixa dentro da prática que você tem em sala de aula, portanto a busca por conhecimento, a busca por novas formas de trabalho, a busca por metodologias que servem de fato pra você desenvolver um bom trabalho na prática, é fundamental.*

*Essa busca precisa ser constante para o profissional da educação; seja o professor que está em sala, seja o gestor da escola. Entendo que isso também que isso se estenda às demais profissões. A busca por esse conhecimento, a busca individual por isso, essa iniciativa de ir buscar e aperfeiçoar essa formação que você teve, deve ser constante; caso contrário você fica ultrapassado e não vai conseguir desenvolver o seu trabalho com eficácia; desenvolve de repente com eficiência, mas você não tem o resultado eficaz que exige o mercado; principalmente dentro da educação. Falo dentro da educação porque é o meio que a gente vive. A nossa geração muda nos conceitos, muda nos valores, tem acesso a muita informação que não está dentro da escola, desse modo, aquele curso em que você se preparou na universidade ou que se preparou num curso de pós-graduação te capacitou para atuar com um determinado público e de repente você vai encontrar um público já diferente. Independente disso, daí dois ou três anos aí à frente, creio que sempre vai exigir que você busque essa formação à parte. Muito do que eu conheço hoje, devido ao fato de ter saído da universidade, do curso de formação universitário a vinte e seis anos, hoje minha prática pedagógica é praticamente vinda da autoformação; da iniciativa, da busca, de formações, continuadas que a gente participou; do coletivo das formações em grupo, mas grande parte disso é iniciativa própria; da busca da leitura, da busca de conhecimento através de vídeos, de publicações, de participação em eventos, palestras, ou seja, da curiosidade de entender mais sobre aquilo que a gente faz, afim de que você possa ter respaldo, pra você poder desenvolver suas atividades, continuar desenvolvendo a sua profissão de forma comprometida e de forma que você tenha resultados. Caso contrário o seu trabalho fica deficiente e penso que você até*

*fica com dificuldade de sobreviver no mercado, principalmente quando você não tem um trabalho de resultados. Por isso essa autoformação, no meu conceito de profissional, precisa e deve ser constante, para frente, não vejo possibilidade de interromper esse processo, no meu contexto de profissional eu encaro esse item como uma necessidade que você tem que manter sempre para poder se atualizar.*

## **PNAIC**

*Sobre o programa de formação coletiva, para formação continuada de professores é necessário fazer algumas considerações. Primeiro é necessário entender que o processo de formação continuada que acontece a nível de sistema de ensino, não é uma ação fácil de se realizar. Quando se trabalha um programa de formação continuada para um sistema de ensino, digamos municipal que não seja tão grande, você consegue ainda ter um controle um pouco mais preciso do processo, mas quando você trabalha com programas a nível federal, esse processo toma dimensões enormes, passa a ter um contexto gigantesco dentro do processo. A política de formação que você passa a desenvolver, envolve milhares de profissionais, e para que você tenha um resultado efetivo disso, é preciso que se avalie suas ações. Talvez, nem o Ministério da Educação, o próprio Ministério consiga mensurar de fato a eficiência ou não desse processo; entendo, entretanto, um programa de formação continuada aconteça dentro de erros e acertos, esse processo vem se aperfeiçoando, vem melhorando, desde lá, depois da década de 80, quando se verificou a necessidade dessa formação, a formação pós universidade, entendeu-se que era necessário manter atualizado os professores nessa busca de conhecimento. Tentou-se vários programas que tiveram a seus benefícios, sua contribuição dentro do processo de ensino. O Pró Letramento, por exemplo, foi um grande programa que foi executado. O Gestar I, e depois veio o Gestar II. No Gestar II, onde dividiram a Linguagem e a parte da Matemática, também foi um programa bem-sucedido. Essas ações por parte das políticas educacionais de formação continuada foram se aperfeiçoando. Diante do aperfeiçoamento disso, eu acho que veio o Pacto, que é o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. O PNAIC, na minha opinião foi o programa que conseguiu juntar aquilo que se tinha de melhor em termos de estratégias em formação. Mesmo atingindo os anos iniciais com mais intensidade. O sistema municipal de ensino de Tangará da Serra, adotou algumas práticas do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa e inseriu isso nos anos finais também em termos de formação. A metodologia utilizada no PNAIC, se consolidou, vindo cobrir uma deficiência que tinha os programas anteriores. Com os convênios feitos com as Universidades, os formadores que trabalharam com o PNAIC, vieram formadores de alto nível, falo isso em nome do que a gente conhece em termos de UFMT, da UFMS, que a gente teve contato, da universidade Federal do Tocantins, e da FGO. Tive a oportunidade de estar participando de um evento, onde essas quatro universidades, trouxeram suas experiências para mesa. O grupo que trabalhou com PNAIC, das Universidades Federais, dessas do Centro Oeste, por exemplo e penso que isso tenha acontecido no resto do país, era de um comprometimento e de um conhecimento muito grande em*

*termos de formação continuada, eles tinham um no-hall forte, sabiam o que estavam fazendo e adotavam o programa com uma vontade e uma responsabilidade tamanha, esse grupo fez de fato a metodologia disponibilizada pelo Ministério da Educação, chegar até os professores. Principalmente no ano de 2013 e 2014, onde se teve a liberação dos recursos para essas universidades, no tempo correto; no início do ano; o que possibilitou o planejamento dentro de uma carga horária bem distribuída, no transcorrer do ano letivo, a eficiência desse programa para o sistema Municipal de Ensino de Tangará da Serra e vários municípios do Estado de Mato Grosso que a gente acompanhou, foi de uma grandeza incomensurável. E isso se deu, primeiro pelo alto conhecimento que os responsáveis pelo PNAIC, dentro das Universidades tinham em colaborar, depois pelo comprometimento dos coordenadores e pelos formadores locais que tiveram uma carga de formação junto a essas Universidades muito grande; então, isso fez a diferença. Os nossos formadores locais, dos municípios, recorriam aos doutores e formadores das Universidades, mês a mês, ou a cada quarenta e cinco dias e retornavam para os municípios onde faziam a aplicação daqueles volumes (cadernos) que eram estudados lá, onde primeiro estudava-se cada volume lá no coletivo, com os doutores, voltava para os municípios aplicava direto para os professores. A grande diferença que existiu no PNAIC, em relação aos outros programas é que, o repasse desses conhecimentos para os professores seguia a mesma metodologia; os cursistas iam pra sala de aula, os conceitos eram aplicados na sala de aula junto aos alunos, posteriormente os resultados voltavam pra ser avaliados no coletivo, para ver o que tinha dado certo, o que não tinha, no sentido de aperfeiçoar, aparar essas arestas juntamente com os formadores que de fato tinham conhecimento e podiam apontar as falhas ou sucesso do programa. Tive oportunidade de ser coordenador do PNAIC, por um período de oito meses no município de Tangará da Serra e penso que o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade certa, deixou um importante legado em termos de formação continuada para o município de Tangará da Serra. No transcorrer dos anos de 2015 e 2016, devido aos atrasos nos repasses dos convênios com o Ministério da Educação, o tempo de estudo foi mais atropelado; penso que o programa não teve e também não terá agora em 2016, a mesma eficiência dos anos anteriores; mas os municípios que souberam aproveitar, aquilo que se tinha de estrutura no programa pela alfabetização na idade certa, já instituíram esse modelo em suas formações, no próprio sistema de ensino acredito que isso ainda vá trazer bons resultados no transcorrer dos próximos anos, já que o legado do PNAIC, contribuiu para reelaboração dos programas de formação continuada a nível de sistemas municipais.*

#### *Sala de Educador*

*É, votando na linha de raciocínio, no início, a Sala do Educador, modelo de formação continuada oferecido pelo Sistema Estadual de Ensino, que desenvolve as formações via CEFAPROS. O próprio município de Tangará da Serra, talvez num molde um pouco diferente, também tocou a formação, nos anos de 2010, 2011 e agora até meados de 2015, 2014. É um sistema de formação que*

*para quem não tinha outra forma de atuação, digamos que foi melhor ter feito dessa maneira. Portanto você desenvolver um modelo de formação com cem por cento do grupo de professores focado na escola, de fato se torna uma ação difícil de ser trabalhada. E aí apresenta alguma falha em relação ao modelo de formação adotado pelo PNAIC; isto porque os nossos formadores que atuavam através das escolas, que eram os nossos coordenadores e os nossos diretores. Muitos desses coordenadores, muitos desses formadores que faziam essa mediação nessa formação fizeram um trabalho maravilhoso, tinham condições de fazer isso, tinham um grupo comprometido e conseguiu desenvolver. O CEFAPRO com uma quantidade reduzida de formadores em sua gestão, não conseguia dar assistência necessária para o grupo de formadores, houve, e é uma opinião pessoal minha, não uma avaliação técnica, mas uma opinião que de quem participou, tanto no sistema estadual de ensino, quanto no sistema municipal. Posso assegurar que ficaram falhas, talvez porque o trabalho não tenha ficado na mão de um profissional comprometido, que tivesse condições ou não de desenvolver o processo de formação.*

*Em muitas unidades escolares se cumpriu a carga horária prevista para formação, com leituras, mas sem a devida capacidade de análise e de encaminhamentos das discussões teóricas que estiveram dentro do programa. Mas, onde é que ficou a falha? A orientação era para que esses formadores, coordenadores de escola, que foram de fato, os responsáveis para realizar esses encaminhamentos, fazer um trabalho com mais eficiência e mais eficácia. Mas o que de fato aconteceu?*

*Bem, se discutia muitos assuntos da escola, o que não deixa de ser importante, talvez, essa tenha sido uma das falhas da formação em rede, mas que agora abriu espaço para discutir os assuntos da escola, portanto acaba ficando a deficiência na parte técnica e teórica.*

*A fundamentação teórica, a fundamentação relacionada a assuntos que de fato são necessários ser encarados pela escola, como os indicadores de qualidade, que apresenta os índices de aprovação, evasão, repetência e proficiência, bem como; como trabalhar a indisciplina, a violência, os conflitos, presente nas salas de aula, como desenvolver uma aula com metodologia diferente, como trazer novos materiais para inserir dentro dessas aulas, como trabalhar de fato de forma que possa despertar o interesse e a curiosidade de nossos alunos? Muitos desses assuntos ficaram de fora do processo.*

*Aliado a tudo isso, com a maçante carga horária, havia um certo desinteresse por parte do profissional, uma vez que você buscava na formação continuada, respostas para seus anseios, suas angústias, entretanto, via que essa não respondia de fato à expectativa do indivíduo.*

*Entendo dessa forma, não é por má vontade de um sistema, ou de quem estava conduzindo, mas pela dificuldade mesmo de desenvolver um processo de formação em massa. Então, vejo a Sala do educador, mas é uma opinião própria.*

*“A Sala do Educador deixou bastante a desejar em termos de contribuição para educação”. Abre-se uma grande discussão dentro do processo, mas penso que não há um fechamento das questões que são consideradas fundamentais dentro do processo educacional.*

*Me parece que você fica girando em torno de uma problemática o tempo todo, mas você não apresenta os vieses onde o professor possa atuar, você não consegue definir de fato sugestões*

*embasadas teoricamente, fundamentadas por estudiosos, por educadores, onde você possa seguir uma linha, então fica mais naquele diz que eu acho, tudo mais.... Então você fica na mão do educador, que pode ser ou não comprometido com o processo educacional. Aquele que é comprometido busca essas informações de forma individual e tudo mais; e aí aparece a autoformação como processo de formação continuada. Diante do que foi acima exposto, considero que de fato, o objetivo de fato da Sala do educador ficou um pouco comprometido, acho que não teve o resultado esperado.*

#### *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*

*O Pacto do Ensino Médio, foi um Programa que eu tive a oportunidade de estar participando por mais ou menos oito meses junto com o grupo da escola estadual, onde sou lotado. Houve um avanço em termos, se compararmos com a metodologia adotada pela Sala do Educador. A dinâmica de trabalho, era mais ou menos parecida, mas já se via aqui no pacto, alguns avanços, uma abordagem dos conceitos um pouco diferente, talvez devido exatamente à formação que os coordenadores recebiam, para desenvolver o programa. Então já se tinha aqui no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, alguma coisa parecida com o PNAIC. Os coordenadores (orientadores de estudo) que estavam tocando a formação que eram responsáveis na escola, esses já tinham uma formação diferenciada, aliado ao interesse em estar participando do programa já era outro. Tinha também uma recompensa financeira, em forma de bolsa de incentivo, por parte do governo federal, inclusive para os professores e para o coordenador, o que fazia com que o interesse fosse maior. Aqui já tinha algumas experiências metodológicas interessantes dentro do processo. É talvez ele tenha durado muito pouco tempo, faltou de repente aperfeiçoar o processo, para dar continuidade. O pacto tinha duas intenções e também ele.*

*Era um programa de larga escala, os professores que participaram de forma efetiva, tiveram algum sucesso dentro do programa. Entretanto, não acho que foi o esperado pelo sistema de ensino. O Sistema Estadual, acho que esperava mais em relação a esse processo, porque no Ensino Médio Inovador da Escola que a gente atuava, os resultados não foram tão satisfatórios; mas também era o primeiro ano, e parando por aí não foi possível estabelecer um parâmetro, de forma a mensurar o nível de eficiência do programa.*

*Acho que esse é um programa que precisa ser aperfeiçoado, ele tem futuro ainda pela frente, mas tem que ser ainda mais investigado, mais cuidado; é preciso dar-se um tempo maior para poder ser avaliado. Entendo que o Pacto do Ensino Médio segue mais ou menos as linhas do PNAIC, acredito que se ele for feito com o comprometimento do PNAIC, ainda pode gerar muitos resultados. Por enquanto ainda não mostrou isso; mas ele ainda é muito recente e acabou sendo mais uma política de formação a ser interrompida de forma abrupta.*

### *Formação em Rede*

*A formação em rede, é um modelo de formação continuada de professores instituído pelo Sistema de Ensino Municipal, esse modelo tentou agregar algumas, metodologias, algumas formas de trabalho de programas anteriores. Havia no quadro da Secretaria Municipal de Educação pessoas, professores formadores que faziam parte de todos esses programas anteriores e o grupo de coordenadores pedagógicos da SEMEC, buscou ali o que tinha de melhor em cada um e tentou se montar aquilo que era possível dentro do processo. Penso que não seja ainda o ideal, ainda dá para melhorar, mas pode se considerar que foi um avanço, porque, constatando os resultados em termos de escola, não tinha atingido 100% da participação do professorado; na escola. Havia uma diferença entre um e outro Centro Municipal de Ensino; constatava-se que onde os coordenadores e diretores, responsáveis pelo processo de formação na unidade escolar eram comprometidos com o processo, os encontros formativos apresentavam qualidade, refletindo de certa forma na prática pedagógica desses professores. Entretanto naqueles Centros de Ensino em que não havia o mesmo comprometimento, em que os professores que atuavam com a mesma carga horária, não tinham a mesma qualidade de formação. Em função disso, resolveu-se realizar a formação continuada no Sistema Municipal de Ensino de forma coletiva.*

*Penso que os resultados têm sido melhores que o modelo anterior; então, o grande viés era esse; trazer para formação coletiva, de forma a agrupar os professores dos anos finais do Ensino Fundamental por área do conhecimento por ano em que atuam, e os professores de 4º e 5º anos. Talvez falte muito ainda para aperfeiçoar para os próximos anos, a intensidade da carga horária de fundamentação de nossos próprios formadores, é um desafio que precisa ser superado. .*

*O Sistema Municipal de Ensino dispõe de um quadro com bons formadores, o que ainda falta a meu ver seria uma aproximação com as Universidades ou outras Instituições, para que essas possam oferecer um suporte teórico metodológico. Mas, falando como formador, função que tenho exercido no momento, estou satisfeito com os resultados. A formação em rede trouxe uma possibilidade que a gente não tinha antes nas outras formações; a exemplo da Sala do Educador que a gente trabalhava no sistema e que agora você tem. Talvez em função de as nossas escolas serem de pequeno porte, você tem um ou dois professores da área atuando na mesma escola, o que dificulta um modelo de formação continuada que se proponha a trabalhar por área do conhecimento; agora, com a formação sendo realizada no coletivo do Sistema educacional, temos a oportunidade de trazer para dentro desse processo experiências que surgem no interior das escolas. Forma-se um grupo de profissionais professores que tem uma linguagem comum.*

*Os professores de Matemática por exemplo, resolveram criar a Roda de Matemática. Nessa roda você tem um professor de cada escola, ou dois, dependendo do número de alunos, de forma que as experiências vêm de várias Unidades escolares, para um evento só. Coisa que você não tinha possibilidade de fazer; isso dentro da própria escola.*

*Então penso que isso tenha contribuído bastante dentro desse processo. Quebrou aquele estigma que eu faço assim, outro faz assado, hoje já se tem mais uma visão comum, professores mais experientes colocam a sua forma de trabalhar; os professores mais novos têm liberdade de poder perguntar, de colocar suas ideias, de aperfeiçoar; penso que está havendo um crescimento significativo. Vejo isso não só com a Matemática, mas dentro da Linguagem, da Geografia; até Educação Física tem o seu grupo próprio para se estar trabalhando, coisa que até então não tinha. Penso que esses avanços foram bastante significativos, além do que dentro da formação presencial do professor, há um certo cuidado na seleção dos conteúdos para se levar para as discussões coletivas. Houve um planejamento, que considero eficaz dentro da Secretaria, para que o material que fosse chegar a esse grupo fosse de qualidade; que as discussões fossem avançadas não só dentro da área, mas em temas gerais que pudessem contribuir de alguma forma na reflexão da prática desse professor. Isso tem apresentado resultados dentro do processo, que podem ser verificados nos resultados das avaliações propostas pelo Sistema Municipal de Ensino. Além disso, vejo como algo que impulsionou o processo de formação foi a incorporação de parte da metodologia adotada pelo PNAIC, que também foi inserida dentro dessa Formação em Rede. O que não se dá para fazer olhando para o PNAIC como referência de programa, não é possível você trazer tudo isso ainda dentro da formação devido a necessidade da utilização de uma carga horária bastante extensa; e que não dispomos no momento.*

*Você teria que ter uma carga horária mais extensa para desenvolver na íntegra. A ideia é você desenvolver nessa formação parte dessa carga horária, 60 a 70%, sendo carga horária presencial e o restante à distância, onde o professor aplica em sala de aula com os alunos e apresenta os resultados na Roda de Matemática, que também adotamos em nosso modelo de formação já é uma ideia discutida e implementada pelo PNAIC. Você desenvolve conceitos, você discute, você apresenta novas metodologias, há a construção de materiais concretos que possam vir contribuir na problematização e na investigação dos conceitos relacionados à disciplina, entre outras situações que você discute e depois você desenvolve isso em sala de aula, apresentando isso em momentos diferentes. Essas atividades podem ser apresentadas em Mostras de Trabalho, Feiras Escolares, Workshops, no próprio Centro de Ensino, de forma a que todos os alunos possam mostrar o seu trabalho. É também é possível realizar uma Mostra Geral em termos de município.*

*Então de uma certa forma essa é a mesma metodologia que foi usada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O professor discute, propõe, leva para sala de aula, aplica e depois mostra seus resultados, só que em menor intensidade, em tempos diferentes do PNAIC; mas vejo que é um legado que o PNAIC deixou para Formação em Rede. Precisa melhorar? Penso que sim. A Formação em Rede traz hoje uma carga horária talvez elevada, já contando com certa redução a partir de 2015; esse ano já foi mais reduzida. Entretanto ainda acredito que para que se projete resultados, para se trabalhar com uma gestão de resultados, com uma política de resultados para o sistema municipal de ensino, ainda é preciso aperfeiçoar; talvez diminuir a carga horária para a cada 15 dias ter um encontro e nesse intervalo investir no planejamento coletivo da escola. O tempo do*

*planejamento, eu penso ainda ser um impasse que acaba prejudicando ainda os nossos indicadores, bem como o trabalho pedagógico. Ao sair da Secretaria de Educação, vindo para escola da qual a gente é gestor hoje, a gente percebe isso de forma mais clara. O corpo docente a meu ver, pode ser que eu esteja equivocado, mas na minha opinião ele se divide em dois grupos bem distintos; aquele professor que é comprometido com o processo educacional e aquele professor que não é tão comprometido assim com o processo educacional. Esse professor que está numa situação confortável, já com sua estabilidade, ou o professor que é contratado e que não tem esse comprometimento com a educação, não faz questão de participar da formação continuada; ele não busca participar ativamente do processo; talvez busque na autoformação, suprir suas deficiências, por fora do sistema educacional, entretanto, aquele compromisso com a formação continuada ele não tem. Então, de certa forma o sistema de ensino, fica vulnerável e acaba ficando de novo na mão do professor. Quando se pensa numa gestão de resultados, quando você pensa em indicadores, quando você pensa em IDEB, quando você pensa de fato em ter um avanço dentro do aprendizado no interior da escola e não simplesmente mostrar o IDEB, o indicador político, mas o fato da aprendizagem com o menino dentro da escola.*

*Então, penso que se, o que tem que se alterar se a carga horária da formação for muito grande teria que diminuir essa formação coletiva e investir no planejamento coletivo no interior da escola, para que o coordenador pedagógico possa junto com esse professor, seguindo o Projeto Político Pedagógico da escola, instrumento que precisa ser mais divulgado, disseminado entre o grupo; provoque de fato esse comprometimento do grupo como um todo, para que você tenha resultado eficiente, para que nenhum menino seu fique pra trás, sem adquirir os requisitos mínimos para progressão.*

*Você consertando isso, com certeza os seus indicadores lá na frente serão melhores e não vai se perder pelo caminho, aquilo que se planeja e discute na formação, mas que possa realmente chegar ao aluno. Penso que hoje a gente perde muito, você coloca uma carga horária grande para o professor na formação coletiva e isso não chega de fato no aluno; então para gente aproximar mais do que se tem no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, uma das sugestões no meu ver seria, você de repente diminuir a carga horária coletiva e o sistema investir no planejamento coletivo, de forma que todos os professores da escola no seu momento de hora atividade, possam destinar esse momento, como é destinado para formação continuada, para o planejamento, de forma que possa discutir na íntegra, o planejamento com os objetivos para cada etapa, com as habilidades, com as competências que cada menino tem que atingir dentro da sua etapa, resguardando para cada um o seu direito de aprendizagem. Dessa forma, todas aquelas perguntas viriam à tona; vou fazer essa aula para quê? Vamos trabalhar esse conteúdo para quê? Tudo isso viria numa discussão interna; você teria enquanto sistema uma aplicação mais direta com o aluno. E esse “grupo de docente” que a gente citou, não tão comprometido com o processo, consequentemente começaria a fazer parte dessa política da escola, onde seria envolvido no coletivo dos professores da unidade. Isso traria resultados, não só na área*

*pedagógica, mas também na parte pedagógica. Mas, penso que estamos no caminho certo, precisamos aperfeiçoar, o que está em mãos, o que está sendo desenvolvido em termos de formação em rede. Creio ser esse o caminho, não que seja ainda o ideal, mas dá para melhorar bastante, penso que é por aí que chegaremos próximo ao que se propõe e idealiza em termos de formação continuada de professores.*

#### *Ressalva: Ainda Formação em Rede*

*Para Formação em Rede se tornar de fato eficaz, não só eficiente como tem sido esse ano, é necessário que a gente ainda pense na condição de trabalho para o profissional da educação, principalmente o docente. O quadro de professores do Sistema Municipal de Ensino, ainda é deficiente em termos de professores efetivos, temos escolas que tem cerca de 60%, 70% ou até mais de professores contratados; isso devido a vários profissionais estarem ocupando cargo de gestão, ou ainda que estão de licença para tratamento de saúde ou para interesse particular. Devido a esses motivos a Secretaria de Educação se vê na obrigação de contratar outros profissionais para poder suprir suas necessidades. Essa política, precisa ser encarada pelo Sistema, quando se fala em gestão e políticas de resultados. E a meu ver, isso passa por essa organização interna do Sistema, a valorização do profissional da educação, principalmente do professor que faz o trabalho de fechamento lá na sala de aula, precisa ser resguardada. E certamente passa por essa qualidade de trabalho, por essa motivação do profissional, a situação da estabilidade funcional. Para você trabalhar um planejamento coletivo, uma das condições necessárias é que o nosso professor, que é contratado, também tenha acesso a um terço de hora atividade, para que possa disponibilizar esse tempo em período de trabalho, em período regular de jornada de trabalho, para participar do planejamento coletivo da unidade de atuação, caso contrário você inviabiliza o trabalho docente e conseqüentemente haverá reflexos na aprendizagem do aluno. Sem esse tempo disponível para todo o quadro docente da unidade escolar, o gestor não consegue ter o grupo formado em determinados momentos para que se efetive as propostas de ação. Em todos os Centros de Ensino de nosso município hoje não é possível realizar um planejamento coletivo, por falta de condições de reunir esse grupo em um determinado momento. Então para que você chegue de fato a essa formação com aplicação na sala de aula, passando pelo planejamento conforme foi citado anteriormente, é também necessário que o Sistema Municipal de Ensino, avance no sentido de oferecer condições para que esses profissionais possam de fato executar sua tarefa, seu planejamento. No momento, nas condições disponíveis, não tem como se trabalhar um planejamento coletivo. É preciso avançar nessas políticas educacionais, valorizando o profissional da educação, tanto o profissional efetivo, já com estabilidade, bem como tratar o outro profissional, que é contratado, no mesmo pé de igualdade. Então, você pode inserir as políticas educacionais e esperar pelo sucesso, do contrário, tais políticas ficarão de fato deficientes.*

### *Sobre a Roda de Matemática*

*A Roda de Matemática, não é uma ideia original, a gente fez uma adaptação. Já existem várias Rodas de Matemática, espalhadas por aí; a gente trouxe essa adequação para SEMEC, em 2014, 2015. Precisava reunir o grupo de professores de Matemática para esse modelo de formação continuada que temos atualmente, então estando no momento lotado na Secretaria de Educação, pensou-se em alguma forma de trabalho, onde profissionais da área, professores principalmente dos anos finais, pudessem estar se reunindo para troca de experiências, visto que nossos resultados em termos de indicadores em termos de proficiência na área de Matemática, haviam despencado nas últimas avaliações, a gente se encorajou em montar o grupo.*

*A Roda de matemática, tem as mesmas características de uma formação continuada, portanto abre a discussão em torno da metodologia, do material usado, da problematização dos conceitos, enfim daquilo que se está fazendo, alavancando hoje a formação em rede e o grupo de professores a partir do mês de agosto de 2015.*

*Começou a se reunir e se mantém até hoje. Qual que seria o objetivo da Roda de Matemática? Trazer a contribuição pedagógica, metodológica e didática dos professores do grupo, ou seja, do grupo dos professores de Matemática dos anos finais que atuam no Sistema Municipal de Ensino, onde todos têm o seu tempo para colocar suas ideias sobre determinado assunto e a partir daí o grupo faz as análises, as discussões e propõe sugestões sobre os trabalhos que esse professor apresentou. Geralmente coloca-se a temática de um descritor, de forma que o professor possa desenvolver o conceito envolvido em sala de aula e apresentar os resultados para o grupo. Esse ano trabalhamos conforme os descritores.*

*O professor apresenta o material, metodologia, como ele trabalha esse descritor em sala e em seguida abre-se a Roda de Matemática, daí vem o nome. Essa roda vem com a contribuição à participação, as discussões, sugestões dos demais profissionais da Matemática, por isso a Roda de Matemática, que está se consolidando nesse ano de 2016.*